Nuevas miradas a la educación infantil

Dolors Cabrera (Coord.)
Cristina Brullet Tenas
José Leal Rubio
Imma Bargalló
Isabel Solé

70
CUADERNOS DE EDUCACIÓN
HORSORI EDITORIAL
ice UB

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

70

DOLORS CABRERA (COORD.)

CRISTINA BRULLET TENAS
JOSÉ LEAL RUBIO
IMMA BARGALLÓ
ISABEL SOLÉ

NUEVAS MIRADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: Joan Mateo

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Mercedes Gracenea, Francesc Segú, Núria Casals

Traducción: Núria Martínez Sánchez

Primera edición: Marzo 2015

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Cuba 18, entresol, (08030) Barcelona
http://www.horsori.net

© Dolors Cabrera
© Cada autor por su capítulo
© I.C.E. Universitat de Barcelona
© Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B 1150-2015
I.S.B.N: 978-84-15212-38-6
Impreso en España

ÍNDICE

Prólogo..... 7

Capítulo 1.
Familias, vida cotidiana y cuidados de la infancia:
nuevas miradas para el siglo XXI..... 13
Cristina Brullet Tenas
1. Un cambio de época..... 15
2. ¿Qué es la familia, hoy? Revisando conceptos y datos demográficos 26
3. La protección social a las familias y las políticas familiares convencionales..... 42
4. Las familias jóvenes: vida cotidiana, usos del tiempo y nuevas políticas sociales..... 61
5. Síntesis y reflexiones finales..... 77
Bibliografía..... 82

Capítulo 2.
Acompañar el crecimiento humano:
las referencias éticas..... 87
José Leal Rubio
1. Acompañar el crecimiento humano..... 88
2. Perspectivas al hablar de educación..... 90
3. La prematuridad del cachorro humano..... 95
4. La construcción del vínculo..... 98
5. La familia..... 102
6. El medio..... 109
Bibliografía..... 117

Capítulo 3.
Los servicios educativos de la pequeña infancia como contexto de desarrollo……..... 119
Imma Bargalló e Isabel Solé
1. Ideas clave que tienen que presidir un servicio educativo dirigido a la pequeña infancia..... 121
2. Contexto de competencia para los niños 126
3. Contexto de competencia para las familias..... 132
4. Desarrollo comunitario y cohesión social..... 137
5. Una profesionalidad reflexiva y bien formada..... 140
6. Para concluir 143
Bibliografía..... 145

PRÓLOGO

Hace relativamente pocos años que en nuestro país la educación infantil forma parte del sistema educativo, concretamente desde los años noventa, momento en que se cumplieron muchas de las reivindicaciones que, históricamente, el colectivo de profesionales había reclamado para los más pequeños. Aunque las instituciones dirigidas a los niños de 0 a 3 años tienen una historia bastante más larga, con la promulgación de la Ley de la Reforma Educativa (LOGSE, 1990), la educación infantil fue reconocida en nuestro país como el primer tramo del sistema educativo, otorgando así identidad propia a la etapa de 0 a 6 años. Este hecho significó importantes cambios, y se pusieron las bases para ordenar y consolidar una práctica educativa de calidad para los más pequeños, definiendo las características de la etapa, la elaboración del currículum y los criterios para su evaluación.

Progresivamente, las administraciones han ido elaborando un marco normativo para la educación infantil, aunque a veces, este, tenga más relación con la educación obligatoria que con las necesidades reales de la infancia y las características singulares que identifican la etapa. En este marco, se ha ido construyendo una práctica educativa que, aunque no permite el reduccionismo de "enseñar y aprender", no ha entendido suficientemente que la educación infantil es, sobre todo, un proceso de crecimiento colectivo.

La llegada de un hijo[1] puede ser el cambio más importante de un proyecto personal; genera muchas ilusiones, pero también

[1] Durante todo el libro se utilizará el masculino genérico entendiendo que en este se incluyen siempre ambos géneros.

incertidumbre y dudas, muchas dudas. Los vínculos con el entorno territorial son cada vez más débiles y los traspasos de los modelos de crianza son casi inexistentes. Estas situaciones no facilitan el desarrollo de los propios recursos, de los cuales las familias deben disponer para ser competentes en la crianza de los hijos. Los procesos de crianza necesitan espacios y tiempo: tiempo para compartir y aprender, espacios comunitarios, de cooperación donde el acompañamiento de profesionales y otras familias les refuerce el sentimiento de pertenencia a la propia comunidad y les ayude a percibir positivamente las competencias que padres y madres tienen como primeros educadores de sus hijos.

Hoy, los procesos sociales son cambiantes y rápidos en lo que se refiere a su configuración y organización. Por un lado, el reconocimiento reciente del niño como sujeto de pleno derecho ha suscitado, también a nivel europeo, una mayor demanda de servicios educativos con diferentes organizaciones y necesidades y, por otro, un interés específico para la formación y la construcción de la profesionalidad en la atención educativa de los más pequeños.

Pero este planteamiento no puede obviar el peligro existente de crear servicios que no se correspondan a las necesidades que tienen los niños y sus familias. En este marco es donde tiene sentido plantear qué tipo de servicio, qué concepto de niño y qué profesionales deben acompañar estos procesos en un entorno que queremos que sea un verdadero contexto de desarrollo.

Un niño protagonista de su propio proceso de desarrollo, de crecimiento y de aprendizaje en un servicio donde se crean relaciones muy intensas generadas, en parte, por la apertura social que el propio servicio educativo ofrece y donde los profesionales con su intervención hacen posible que sea, para los niños, un verdadero contexto de desarrollo. Esta estructura participativa debe estar cuidadosamente planificada por profesionales muy preparados, profesionales que necesitan herramientas para comprender la complejidad de los cambios familiares y de los procesos que se van dando a nivel afectivo, y entender que desde un marco interdisciplinario, con escucha y respeto, compartiendo, todo el mundo crece.

Bajo esta manera de entender un servicio educativo nace el libro que os presentamos, con la voluntad de compartir con los

profesionales de la educación infantil una serie de reflexiones alrededor de la intervención educativa, pero no tanto desde una perspectiva metodológica o técnica, sino desde cada una de las dimensiones social, psicológica y educativa que, de forma integrada, entendemos que nos tiene que aportar los elementos necesarios para comprender la dificultad de una etapa que, además de formar parte del primer tramo del sistema educativo, es fundamentalmente un proceso de crecimiento.

Aunque la mayoría de planteamientos que se hacen se adaptan en general a la etapa de educación infantil (0-6 años) se ha priorizado aquellos aspectos que tienen que ver de manera más directa con la *pequeña infancia*, que es como nos gusta llamar a los niños del primer ciclo (0-3 años). Se pretende, con esta nomenclatura, evidenciar su vinculación con los procesos de crianza, procesos que, por su complejidad, reclaman la necesidad de analizar el crecimiento humano y los instrumentos que favorecen una *crianza compartida* entre la familia como institución educativa más importante; los profesionales como impulsores de una comunidad que ayuda a crecer; y el entorno social como instrumento de participación.

Hemos intentado abordar con detenimiento la importancia de las relaciones con la familia desde un servicio educativo para que se sientan competentes como primera institución educadora, elemento básico para la calidad de la intervención, analizando desde una perspectiva social, psicológica y educativa criterios que favorecen los procesos de desarrollo de los niños, teniendo en cuenta que un servicio educativo a estas edades se configura en un mundo de afectos donde se acompaña el crecimiento, no solo de los niños, sino también de los adultos que participan; un mundo donde se expone la dificultad de gestionar y regular las relaciones humanas teniendo en cuenta los aspectos éticos que integran la profesionalidad en cada caso.

Estructura

Como ya hemos comentado, creemos que la complejidad de los procesos que se plantean en este libro requieren el análisis de los ámbitos de la sociología, la psicología y la psicología

educativa que, de forma integrada, nos tienen que permitir reflexionar sobre la intervención en el marco de un servicio educativo. Pero, desde un punto de vista estructural (de estructura organizativa del libro), y de manera intencionada, cada una de las dimensiones aborda, desde su propio ámbito, los planteamientos que se consideran relevantes para la reflexión en el marco de la intervención educativa de la pequeña infancia, coincidiendo plenamente en algunas conclusiones que tienen relación con la importancia de priorizar la inversión pública creando redes de calidad para promover la cultura de la pequeña infancia.

En el primer capítulo, "Familias, vida cotidiana y cuidados de la infancia: nuevas miradas para el siglo XXI", la autora plantea un interesante análisis sobre lo que ella denomina cambio de época, donde las estructuras e instituciones construidas a lo largo del siglo XIX y XX deben repensarse para reforzar la articulación de derechos y libertades individuales y el vínculo social democrático en todas las instituciones sociales.

Es momento de transformaciones sociales que afectan a casi todos los estamentos sociales, donde los intereses individuales y privados predominan sobre los servicios colectivos y públicos, donde las desigualdades económicas y sociales generan pobreza y un profundo malestar.

Hoy necesitamos una nueva organización social del cuidado de las personas, ya que el sistema convencional sustentado básicamente en el trabajo de las mujeres dentro de la familia ya no es posible. La familia ha sufrido un cambio profundo, en proceso de crisis y reconstrucción, donde se tiene que contemplar la idea de que hombres y mujeres en equidad puedan mantener sus funciones de crianza educativa y de cuidados y educación de sus hijos.

Se aborda con contundencia la falta de dispositivos al alcance de los padres y las madres para conciliar la vida familiar y laboral. El conflicto creciente entre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado con las actuales políticas de apoyo a las familias plantea la necesidad de crear soportes públicos y comunitarios teniendo en cuenta que, hoy, la familia ya no puede asumir en solitario los cuidados de las personas.

El segundo capítulo está dirigido al acompañamiento del crecimiento humano. El autor presenta una serie de reflexiones relacionadas con el desarrollo del niño y la importancia del adulto que lo acompaña. Plantea la educación como instrumento para transmitir conocimientos y valores imprescindibles para vivir en sociedad desde una perspectiva biopsicosocial del sujeto, donde este queda impregnado de vínculos y de interacciones que se producen a lo largo de la vida, siempre con los demás, entendiendo la familia como sistema de vínculos que, en sus diferentes formas, estructura el proceso que va de ser cuidado a ser cuidador. Argumenta también cómo cada sujeto tiene derecho a ser reconocido como único y diferente.

Aborda la importancia de las relaciones entre profesionales y familias desde la confianza y el respeto, y trata de manera sutil pero contundente la importancia de los valores y los aspectos éticos que tienen relación con el respeto, la comprensión, la escucha…

Finalmente, en el tercer capítulo, las autoras plantean qué servicio educativo es necesario para que sea un contexto real de desarrollo para el niño, y también para las familias; se resalta el carácter complejo de la educación infantil, con una visión que incluye también los procesos de crianza.

Se destaca la importancia de otras personas en el proceso de desarrollo y de aprendizaje, analizando las interacciones y sus características donde la figura del adulto será fundamental para ofrecer al niño la oportunidad de aprender, de manera progresiva, a ser más autónomo.

La importancia de las relaciones con las familias y la necesidad de que el contexto educativo del servicio, independientemente de su organización, sea un espacio de reconocimiento, de aprendizaje común y de competencia para las familias, espacio de comunidad, lugar de encuentro en un territorio, son las ideas básicas de este capítulo.

Se defiende una "cultura de infancia" promotora de su propio desarrollo que entiende la infancia como prioridad irrenunciable de la intervención y la inversión pública.

Dolors Cabrera

Capítulo 1

FAMILIAS, VIDA COTIDIANA Y CUIDADOS DE LA INFANCIA: NUEVAS MIRADAS PARA EL SIGLO XXI

Cristina Brullet Tenas

En este primer capítulo se analizan, desde una perspectiva sociológica, las mutaciones que están experimentando las relaciones familiares y de intimidad en las sociedades occidentales; y se aportan reflexiones sobre la organización social de los cuidados de las personas en la vida cotidiana y, en particular, sobre la atención a la pequeña infancia. El texto se estructura en cinco apartados.

En el primero, se argumenta la hipótesis que afirma que en las sociedades occidentales estamos viviendo, desde finales del siglo XX, un proceso de cambio de época que supone importantes transformaciones estructurales e institucionales, siendo el campo familiar un elemento y un ejemplo muy claro de dicho proceso de transición. En España, a inicios del siglo XXI, la crisis del modelo de *familia patriarcal moderna* es un hecho que se expresa en multitud de indicadores sociales ¿Cuáles son

los retos y las oportunidades que este fenómeno genera en nuestra sociedad, y cuáles son sus efectos en la infancia?

En el segundo apartado se presentan nuevos conceptos y datos estadísticos sobre las actuales dinámicas familiares en España. Los datos de la composición de los hogares y de la formación de parejas muestran la tendencia hacia una mayor individualización de los estilos de vida. Finalmente, se reflexiona sobre las oportunidades y los retos educativos que plantea el aumento del pluralismo familiar.

En el tercer apartado se analizan los apoyos públicos y comunitarios a las familias (políticas familiares). Se compara el gasto social que se les dedica en la Unión Europea, en España y en Cataluña;[1] se describen los dispositivos de los que disponen madres y padres para la conciliación de la vida familiar y la vida laboral; y se argumenta sobre la necesidad de innovar en los servicios socioeducativos para la pequeña infancia y sus familias, así como sobre la urgencia de mejorar el conjunto de las políticas familiares.

En el cuarto apartado, se reflexiona sobre la tensión creciente en la vida cotidiana de las parejas jóvenes con hijos debido a la presión que experimentan, subjetiva y objetivamente, entre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado, en un contexto deficitario de políticas efectivas de conciliación entre la vida familiar, laboral y personal. Se muestran datos estadísticos sobre la desigual dedicación de madres y padres al cuidado de sus hijos, y se comentan sus dificultades y estrategias para poder organizar su vida cotidiana.

El capítulo se cierra con una síntesis sobre la necesidad de replantear y reforzar las políticas familiares, sobre la importancia de nuevos servicios de atención a la pequeña infancia, así como de nuevas formas de acompañamiento comunitario a sus familias.

[1] Las evidencias empíricas que se presentan en este capítulo hacen referencia al conjunto del Estado Español; asimismo, cuando es oportuno, también se presentan datos comparados con la Unión Europea y con Cataluña. La incorporación de datos y reflexiones referidas a Cataluña se explican por dos motivos: primero porque este libro se publicará en lengua catalana y lengua castellana; segundo porque es la Comunidad Autónoma sobre la cual y desde donde la autora realiza regularmente su investigación empírica.

1. Un cambio de época

En las sociedades occidentales vivimos un proceso de cambio de época de larga duración que, iniciado en el siglo pasado, se está agudizando con la actual crisis económica. Transitamos por una etapa de inflexión histórica hacia una *sociedad postindustrial* que algunos científicos sociales también llaman *segunda modernidad.*[2] La fuerte crisis económica, iniciada en España en el año 2007, es un exponente más del cambio de época marcado por la expansión de la globalización económica, las nuevas tecnologías de la comunicación y el conocimiento, las nuevas migraciones internacionales y los procesos de individualización de los derechos de ciudadanía. Un conjunto de factores que han creado nuevas redes de poder económico y político, a escala internacional, nacional y local, así como nuevas formas de relación transnacionales, interculturales e interpersonales. En este nuevo contexto, estamos obligados a repensar las viejas certezas y a buscar una mejor comprensión de los conflictos y los procesos de cambio social para poder orientar nuestra acción.

1.1. Crisis estructurales e institucionales

En efecto, en este contexto se presentan nuevas oportunidades (más derechos y libertades), pero también nuevas incertidumbres, riesgos y desigualdades sociales (más fragmentación social) a escala local y global. A ritmos e intensidades diferentes, todas las instituciones sociales construidas en occidente a lo largo de los siglos XIX y XX se tambalean y requieren ser repensadas y reconstruidas.

[2] Uso los conceptos de primera y segunda modernidad siguiendo de cerca a Anthony Giddens, Francçois de Singly, Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gemsheim, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, entre otros. La *primera modernidad* sería la época histórica que siguió occidente después de las revoluciones americana (1787) y francesa (1789) y abarca los siglos XIX y XX. La *segunda modernidad*, como hipótesis de trabajo, se inicia a finales del siglo XX con la ampliación substantiva del proceso de individualización de derechos y libertades civiles y políticas, que comenzó de manera muy restrictiva en las democracias liberales de la primera modernidad. Los conceptos de primera y segunda modernidad se pueden asociar con los de sociedad industrial y postindustrial, respectivamente.

Las instituciones son construcciones normativas históricas que orientan comportamientos individuales y colectivos, y que son necesarias para poder convivir en sociedad. En cada gran época histórica, su organización y orientación ética y política son el resultado de luchas sociales asociadas a conflictos de poder sobre cómo repartir los bienes, los conocimientos, las actividades, los trabajos, los tiempos y los espacios de vida; entre grupos y entre clases sociales, entre sexos y entre generaciones. Es decir, las instituciones son construcciones sociales arraigadas en el pasado, pero sometidas a los avatares de las grandes transformaciones históricas. Este es, entre otros, el caso de la institución familiar que en los siglos XIX y XX (revolución industrial y liberal) se convirtió en "moderna", pero sin perder su carácter patriarcal. En la actualidad, este modelo de familia se encuentra en proceso de crisis y transición hacia nuevas formas de hacer y de pensar las relaciones familiares, es decir, las relaciones entre sexos y entre generaciones. Hoy conviven al mismo tiempo, y en conflicto abierto, lo viejo y lo nuevo.

A escala general, en las actuales sociedades democráticas europeas se han agudizado las tensiones sociales y políticas entre diversas maneras de proyectar el futuro. Las nuevas realidades obligan a repensar la democracia, el estado de bienestar, la economía, la política social, la escuela, la familia, las relaciones de intimidad, etc. Por un lado, hay evidencias de que las nuevas libertades civiles y políticas generan oportunidades democratizadoras, pero, por otro, no todo el mundo dispone de los recursos educativos o materiales necesarios para hacer frente a las nuevas realidades económicas y tecnológicas. Las desigualdades sociales incrementan y los intereses de las elites económicas prevalecen sobre las dinámicas políticas favorables a sostener los estados de bienestar.

Desde una ética progresista, es deseable que la recreación de las instituciones democráticas en el siglo XXI se fundamente en una fuerte articulación entre los derechos y libertades individuales y los vínculos sociales, es decir, en los valores de la solidaridad y el bien común. En caso contrario, hay un riesgo elevado de que se agudicen el individualismo egoísta y la insolidaridad social poniendo en peligro la convivencia, la justicia y la cohesión social.

1.2. Familias y cuidados de la vida en la vida diaria

Uno de los motores más importantes del cambio familiar que vivimos ha sido el cambio de la posición de las mujeres en la sociedad, debido, básicamente, a una mayor educación secundaria y superior y a una mayor autonomía económica adquirida con su trabajo remunerado. Para comprender mejor sus enormes impactos sobre las relaciones sociales y sobre la organización del cuidado de la vida hay que prestar atención, ni que sea brevemente, a los viejos supuestos éticos y políticos sobre los que se sustentó la idea de que los cuidados diarios de las personas dependientes tenían que ser responsabilidad exclusiva de las familias y las mujeres.

En el siglo XIX, la teoría política liberal del estado moderno contempló la sociedad como una unidad dividida en dos esferas: la de los asuntos públicos y la de los asuntos privados. La esfera pública debía acoger los asuntos cívicos comunes; la esfera privada, los asuntos particulares. El individuo moderno dejaba de ser el súbdito de un monarca para pasar a ser un ciudadano con derechos civiles y políticos en un estado de derecho. Con las revoluciones liberales todo el mundo fue llamado a la ciudadanía, pero el ejercicio efectivo de los derechos reconocidos fue reservado solamente para los ciudadanos protagonistas de la esfera pública de la cual las mujeres fueron apartadas. Estas, junto a otros colectivos (niños, personas pobres, extranjeras, enfermas, mayores o con discapacidad, etc.), fueron consideradas y tratadas, en general, como ciudadanas de segundo orden en todas las instituciones sociales: familia, escuela, universidad, empresa, sistema político, jurídico y cultural, etc. (Pateman, 1995; Walby, 2000; Fraisse, 2000; Schnapper, 2003).

En el siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial y en las primeras etapas de construcción de los Estados de bienestar europeos se mantuvo esta concepción restrictiva de los derechos y libertades de las mujeres y los niños. En España, durante la dictadura franquista la restricción fue generalizada para toda la población. Sin embargo, en las últimas décadas, en los países democráticos se han ido ampliando los derechos de las mujeres (leyes de igualdad en la Unión Europea), los derechos de los niños y niñas (Convención de los Derechos del Niño, 1989) y

los derechos de otros colectivos antes excluidos de una ciudadanía plena (personas mayores dependientes, personas extranjeras, enfermas, homosexuales, etc.).

Por lo que respecta a los niños, es interesante saber que en la *primera modernidad* ya obtuvieron, en teoría, la protección legal del Estado ante posibles abusos familiares o abandono. Pero, de hecho, no han sido reconocidos como ciudadanos con derechos propios hasta la aprobación de la Convención de los Derechos del niño (1989), es decir, doscientos años después del inicio de la Revolución Francesa (1789). Además, es bien conocido que, aún hoy en día, y a pesar de la declaración de intenciones, sus derechos no han entrado con fuerza suficiente en la agenda política y social de muchos países occidentales, siendo frecuentemente vulnerados tal como manifiesta en repetidas ocasiones la UNICEF.

El papel de los Estados de bienestar: del siglo XX al siglo XXI

Si bien la idea de ciudadanía nació hace más de doscientos años, ha habido un proceso muy largo –con avances y retrocesos– hasta llegar a las actuales sociedades democráticas. Por su propia naturaleza, estas sociedades tienden al pacto democrático para poder encontrar nuevas estabilidades cuando las transformaciones sociales, culturales y económicas lo reclaman. En Europa, un elemento fundamental que permitió pasar de la simple declaración política de derechos y libertades a su ejercicio real ha sido el desarrollo en algunos países de los llamados Estados de bienestar.[3] En la segunda mitad del siglo XX, estos han

[3] Las fuentes de provisión de bienestar son el estado, el mercado, el tercer sector y las familias. En cada país puede variar el peso relativo de cada una. España y Cataluña se incluyen en el modelo teórico de régimen de bienestar mediterráneo caracterizado por su "familiarismo" y "asistencialismo", a pesar de sus sistemas públicos universales de salud, educación y pensiones. El concepto de "familiarismo" no se debe entender como una crítica negativa a las relaciones familiares que, en general, aportan sentido de pertinencia y cohesión social, sino como una crítica al peso excesivo que las familias (las mujeres) están asumiendo en el cuidado diario de hogares y personas y a los efectos negativos que esto tiene en sus derechos sociales y en los de la ciudadanía en general. El concepto de "asis-

sido un instrumento político muy poderoso para expandir los sistemas públicos de protección social, educativos, sanitarios, de pensiones y de servicios sociales (en grados y ritmos diferentes en cada país), y han conseguido un aumento importante en la igualdad de oportunidades. He aquí la importancia capital de sostener los avances sociales y democráticos conseguidos tan arduamente en los regímenes de bienestar europeos, hoy amenazados y en peligro de retroceder.

Ahora bien, en este nuevo contexto de cambio de época, los Estados de bienestar no solo deben ser sostenidos, sino que también deben ser repensados debido, precisamente, a los importantes cambios en la posición social de las mujeres y, en consecuencia, en las relaciones familiares. Y ello porque, con la excepción de los países nórdicos, en la mayor parte de los países europeos democráticos se mantuvo, hasta bien avanzado el siglo XX, la idea de que el cuidado de las personas en la vida diaria era un asunto exclusivo de las mujeres de la red familiar. Esta mentalidad solo se ha comenzado a modificar en España cuando se han acumulado en el tiempo cuatro fenómenos estructurales:

1. El aumento de la educación de las mujeres.
2. Su inserción en el mercado laboral.
3. La caída de la natalidad.
4. El aumento de la esperanza de vida.

En este marco, en el que las mujeres españolas ya no pueden ocuparse en exclusiva del cuidado de la infancia y de las personas dependientes, ¿cómo resolver la necesidad ineludible de atender a su cuidado diario? La Unión Europea ya comenzó, a finales del siglo pasado, a dar algunas respuestas: se trata de impulsar las llamadas políticas de conciliación de la vida familiar y la vida laboral; o, más recientemente, las políticas de nue-

---

tencialismo" hace referencia a la precariedad del sistema de servicios sociales y su crónica falta de recursos. Las nuevas leyes de apoyo a la "dependencia" y de "servicios sociales" han comenzado a solventar estas carencias, pero la crisis económica está frenando su aplicación. Ver para ampliar Esping-Andersen y Palier (2010).

vos usos del tiempo y las políticas de atención a la dependencia. En relación con el cuidado de la pequeña infancia, se reclama que se mejoren los permisos laborales para facilitar la primera crianza, mejores servicios de escuelas infantiles, espacios familiares y programas comunitarios de acompañamiento a la crianza y a la educación. Volveré más adelante a esta cuestión.

Un hecho empieza a ser cada vez más evidente: aunque las nuevas dinámicas familiares pueden ser frenadas por las nuevas coyunturas económicas, en las sociedades occidentales democráticas del siglo XXI difícilmente se podrá retroceder al *modelo de familia de corte patriarcal* de la primera modernidad. El cuidado diario de la vida ya no se podrá vertebrar únicamente en torno de la red familiar y bajo la responsabilidad exclusiva de las mujeres. Para mantener la calidad del cuidado de la vida humana, las redes familiares y de amistad deberán incorporar a los hombres como nuevos actores del cuidado, y estas redes de intimidad deberán contar, a su vez, con la red de recursos y servicios colectivos, públicos y comunitarios de proximidad.

1.3. Tres grandes dimensiones de cambio en las relaciones familiares: tendencias y retos educativos

En nuestra sociedad, el proceso de individualización de derechos y libertades (civiles, políticos y sociales), la extensa incorporación de las mujeres en el mercado laboral, la baja natalidad y el alargamiento de la vida se han acelerado e intensificado en los últimos treinta y cinco años. Hoy, en toda España se acumulan evidencias empíricas de sus impactos sobre tres grandes dimensiones del sistema familiar:

1. Las legalidades y las legitimidades.
2. Las relaciones de poder y autoridad entre sexos y entre generaciones.
3. La organización y el reparto del trabajo remunerado y del trabajo de cuidado de los demás en la vida diaria.

Los cambios son sistémicos porque las tres dimensiones se potencian y se articulan entre sí, pero las separaré en mi análisis

para facilitar su explicación. Ahora comentaré los retos familiares, educativos y sociales que generan los cambios legales y las relaciones de autoridad. En relación con la tensión entre trabajo remunerado y cuidados de los hijos (ética del trabajo remunerado y ética del cuidado), le dedicaré más espacio en el resto del capítulo.

Nuevas legalidades y legitimidades: el pluralismo familiar y las prácticas parentales

En España, se han aprobado democráticamente nuevas regulaciones (leyes) de los vínculos familiares que dejan atrás el modelo de *familia moderna de corte patriarcal*. En la nueva legislación sobre familia se considera que los roles conyugales son simétricos y que la autoridad parental debe ser compartida (1981); se ha despenalizado el aborto en determinados supuestos (1985); se puede transmitir el apellido de la madre en primer orden (1998); es posible el divorcio sin causa y de mutuo acuerdo (2005); se puede optar por la guarda compartida de los hijos en el postdivorcio (2005); se ha legalizado el matrimonio homosexual totalmente equiparado en derechos y obligaciones al heterosexual (2005); es posible la reproducción asistida en pareja (heterosexual o homosexual) o sin pareja (2006); hay nuevas normativas sobre adopciones; etc. En su conjunto, son leyes radicalmente nuevas que amplían los derechos civiles individuales y legitiman el pluralismo familiar (familias biparentales, monoparentales, homoparentales, reconstituidas, adoptivas, etc.) *versus* el modelo único de la "buena familia" ("sagrada familia") propio de la primera modernidad.

En efecto, en el conjunto del estado español, hombres y mujeres pueden optar legalmente para formar una nueva familia por vía de una *alianza* que puede tomar formas diversas (matrimonio o pareja de hecho; heterosexual o homosexual) o por vía de *filiación* que, a su vez, también puede ser diversa (biológica, adoptiva; monoparental, biparental; homoparental). Por lo tanto, el pluralismo familiar se ha ido legitimando a medida que se han ido ampliando los derechos civiles democráticos relacionados con las vinculaciones familiares y las formas de convi-

vencia. Aunque, desde otro punto de vista, la diversificación de la manera de entender y hacer familia también ha aumentado por la presencia de familias inmigradas procedentes de países y culturas no occidentales.

El actual pluralismo familiar indica una "modernización" de las costumbres. Ahora bien, por sí mismo no elimina las desigualdades resultantes de la posición de cada uno y de su familia en la estructura social; ni tampoco elimina los impactos sociales del cambio de época que vivimos que ha fragilizado la transmisión de las buenas prácticas de crianza. Por lo tanto, desde la perspectiva de una ética progresista no se debe asociar de manera automática el mayor pluralismo familiar con un mayor bienestar familiar, ni tampoco con mejores prácticas parentales.

En efecto, el aumento general del bienestar familiar dentro de un país determinado depende de las políticas sociales que se desarrollan con el objetivo de aumentar la igualdad de oportunidades y la educación de la población. Es decir, un país puede estar abierto al pluralismo familiar, pero tener una política social de baja intensidad que no facilite, por ejemplo, una buena crianza de los hijos o unas condiciones de vida digna al conjunto de las familias. Asimismo, un país puede regular un acceso fácil al divorcio, pero no hacer políticas sociales de apoyo durante las transiciones familiares –etapas de vulnerabilidad– que permitan evitar riesgos en el bienestar material y/o relacional de la infancia. Como veremos más adelante, en España se vive esta contradicción: existe una intensa modernización familiar en un contexto de muy bajo gasto social en apoyo a las familias con hijos.

Las prácticas parentales hoy

En relación con las prácticas parentales, a inicios del siglo XXI las vías de transmisión tradicional de los saberes y las prácticas de la buena crianza han desaparecido. En el pasado, se trataba básicamente de un aprendizaje compartido entre las mujeres de distintas generaciones; en la red familiar y entre vecinas. Tener, criar y educar a una criatura era una experiencia repetida en el tiempo biográfico de la madre; el padre tenía un papel secundario hasta que los hijos eran mayores. En cambio,

en la vida diaria el espacio comunitario de las relaciones informales tenía un papel clave (que hoy redescubrimos). Después, la crianza se "privatizó" y "personalizó" más dentro del hogar y en torno a la madre; así se construyó la imagen de la madre como la mejor cuidadora por "naturaleza" mientras que el padre debía aportar los recursos económicos y ejercer la autoridad. El aumento de la vida urbana y la expansión del ideal burgués de familia reforzaron estos procesos entre las clases medias y, más adelante, entre las clases trabajadoras. Asimismo, el mayor peso que adquirieron los expertos de la pediatría, la psicología y la educación escolar contribuyeron a dar menos valor social a la transmisión informal y familiar de las prácticas tradicionales de crianza. Una tendencia que hoy en día se está reconsiderando para resituar de nuevo el lugar de la familia y de la comunidad en los procesos educativos.

Hoy en día, la mayor parte de madres y padres jóvenes, sea cual sea la forma de su familia, se encuentran a menudo desorientados o desconcertados en sus funciones parentales. Los conocimientos supuestamente expertos y la red Internet han ocupado el espacio de los conocimientos prácticos y de sentido común. El apoyo de las mujeres de la familia o de las vecinas y amigas es cada vez más restringido debido a los cambios tan importantes en los usos de los tiempos diarios de las mujeres, a todas las edades. A las madres y a los padres jóvenes les falta (sobre todo en las grandes ciudades) un medio social cercano y comunitario donde compartir las dudas y las certezas sobre la crianza. En este sentido, es imprescindible desarrollar políticas locales de proximidad y comunitarias en apoyo a las familias jóvenes que permitan desarrollar sus capacidades parentales y las redes de apoyo mutuo.

En relación con los profesionales de la educación o de los servicios sociales, el aumento del pluralismo familiar generó inicialmente dos percepciones extremas y negativas: unos tendían a asociar las nuevas prácticas familiares con desestructuración personal y familiar; otros tendían a negar las dificultades objetivas de las familias jóvenes facilitando que se sintieran culpables por sus dificultades. También se consideró a las familias inmigradas no occidentales como "poco modernas", devaluando así sus capacidades parentales. Y, a menudo, se tendía a

diluir la autoridad parental en familias vulnerables, en vez de promover sus competencias. Sin embargo, estas miradas se están atenuando a medida que crece el reconocimiento positivo de la diversidad y avanza el estudio científico de la compleja realidad de las actuales relaciones familiares.

Desde el punto de vista de las prácticas socioeducativas, para que el pluralismo familiar sea un factor de oportunidad y no un riesgo para los niños, ¿qué debemos hacer? Primero, no estigmatizar a las familias "diferentes" porque la diferencia respecto a la "buena familia" (o "sagrada familia") no es igual a familia desestructurada. Segundo, legitimar la diversidad familiar reconociendo –y ayudando a recuperar cuando es necesario y posible– las competencias y estrategias positivas que, en general, en cualquier cultura y sociedad, despliegan las madres y padres (sobre todo las madres, pero no únicamente ellas). Por tanto, es necesario no sobrevalorar («claro, sus padres están separados») ni infravalorar («no pasa nada») el impacto sobre los niños de sus familias "diferentes". Es necesario reconocer y respetar su diferencia y ofrecer un acompañamiento y un trato personalizado y equitativo.

Cambios en las relaciones de autoridad y poder. Retos en la educación de la infancia

Por lo que respecta a las relaciones de poder y autoridad, en las familias españolas se ha pasado de la primacía legal de la autoridad del marido y padre (patria potestad) a la simetría legal de derechos y responsabilidades entre ambos progenitores, en todos los asuntos comunes a la unidad familiar (corresponsabilidad parental; igualdad de derechos y deberes entre cónyuges). Al mismo tiempo, se han afirmado los derechos de los niños y las niñas a tener una vida digna y a recibir la protección de su familia y del Estado. Pero ¿qué pasa en la práctica?

En términos generales, en España la deslegitimación del poder de tipo patriarcal entre sexos y entre generaciones mediante nuevas leyes ha sido un avance ético y político de primer orden. Pero también ha comportado –dentro y fuera de las familias– algunas confusiones. Por ejemplo, es bastante común con-

fundir poder patriarcal y autoridad, autoritarismo y autoridad (autoridad proviene de *auctoritas*, del latín *augere* que significa aumentar, hacer crecer). De hecho, la democratización familiar en términos legales es un avance importantísimo en la historia de la civilización, pero para que sea una realidad es necesario que en cada familia se practique una autoridad parental basada en la escucha y en la negociación; que se tomen decisiones compartidas por ambos progenitores y, según sea su edad, con la participación de los hijos. Cuando en un marco de individualización de derechos y libertades estas habilidades no están desarrolladas, la confusión entre autoridad y autoritarismo puede derivar en dolorosos conflictos; tanto entre la pareja como entre padre y/o madre e hijos, cuando no en violencia familiar (Brullet y Roca, 2004; Marina, 2009). Las confusiones y los conflictos de autoridad en las familias aumentan el número de niños sin límites internos y sociales que viven con mucho sufrimiento, malestar y expectativas incumplidas.

Además de haberse debilitado la transmisión intergeneracional de las prácticas de una buena crianza, existen otras dificultades añadidas: falta tiempo compartido para la interacción cotidiana y la escucha activa del otro; se incrementa la influencia de las nuevas tecnologías sobre la vida de niños y jóvenes alterando la jerarquía tradicional según la cual los adultos tenían un mayor conocimiento y experiencia de vida; a menudo no hay ajuste entre los valores y las prácticas que se defienden en la familia y en la escuela, lo cual da lugar a recriminaciones y desautorizaciones mutuas. Como dice Lourdes Gaitán, la familia y la escuela hoy no pueden utilizar la experiencia del tiempos pasados como modelo frente a los cambios; tienen que aprender a funcionar en contextos de incertidumbre, y las actitudes hacia los niños son de una gran ambigüedad: se les ofrece más posibilidades y, a la vez, se restringen más sus movimientos; se les exige responsabilidad y control sobre sí mismos, pero al mismo tiempo se les protege en exceso sin que puedan actuar responsablemente (Gaitán, 2010).

¿Cómo compensar todas estas tendencias sociales y hacer frente a los retos que plantean? Según mi parecer, los derechos y libertades individuales (individualización) que las personas adultas, niños y jóvenes pueden disfrutar en las sociedades de-

mocráticas deben ir fuertemente asociados a vínculos sociales y comunitarios que permitan desarrollar de forma equilibrada su "yo" con el "nosotros". Es decir, es necesario reforzar su sentido de pertenencia a la comunidad, su participación social y sus responsabilidades a favor del bien común. Crecer en autonomía significa más capacidad para decidir sobre nuestros lazos de interdependencia; crecer en autonomía no significa dejar de tenerlos en cuenta.

En las interacciones interpersonales, familiares y comunitarias los niños aprenden a diferenciar y a articular las necesidades del propio "yo" con las necesidades de los otros. Este elemento ético y educativo es fundamental para frenar las fuertes tendencias sociales que han llevado a sobrevalorar el "yo" (individualismo egoísta) y a infravalorar el "nosotros". Se trata de aprender a cuidar de sí mismo y de los demás, de aprender a cooperar y a ser solidario dentro de la familia y en la sociedad en general. Dicho de otra manera: niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas deben tener oportunidades de vinculación democrática con la comunidad para favorecer su participación social y evitar el riesgo de aislamiento y de fragmentación social.

2. ¿Qué es la familia, hoy? Revisando conceptos y datos demográficos

En este apartado se presta atención, en primer lugar, a los conceptos de hogar, familia, núcleo familiar y familia extensa. En segundo lugar, se muestran datos estadísticos sobre la actual diversidad y complejidad de las familias. El objetivo principal es facilitar que se eviten confusiones cuando se interpretan los fenómenos de cambio familiar.

2.1. Poner nombres a las nuevas realidades familiares

Desde la sociología y la antropología se puede definir la familia como aquel *grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y entre generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad*. La familia no queda

limitada a los parientes que conviven en un hogar, sino que conforma una red de relaciones que implica tanto a la familia nuclear (o unidad familiar) como a la familia extensa (o red familiar).

En el pasado inmediato, el reconocimiento legal de las familias españolas seguía unas pautas inequívocas y uniformes: primero era el matrimonio (alianza heterosexual) y después venían los hijos (filiación biparental). Hoy, después de las reformas del Código de familia, la formación de una nueva familia se puede iniciar con una relación de alianza según diversas variantes (matrimonio o pareja de hecho; pareja heterosexual o pareja homosexual), o bien con una relación de filiación también diversa (monoparental o biparental; biológica o adoptiva; heteroparental o homoparental).

La primera distinción que es necesario hacer cuando se reflexiona sobre las familias de hoy en día es diferenciar entre HOGAR y FAMILIA. El concepto HOGAR se refiere, en general, al lugar de residencia. En un pasado no muy lejano, se identificaba siempre hogar y familia, pero hoy en día –en un contexto de creciente individualización– es necesario hacer una distinción clara entre estos dos conceptos. Hay muchos hogares que no son familiares.

El concepto HOGAR es el que adopta (o debería adoptar) la estadística censal cuando hace el recuento de los diferentes tipos de convivencia según el número de personas y el parentesco que mantienen entre sí, si lo hay, en un momento determinado. La estadística censal se ve obligada a reducir comportamientos complejos (relaciones familiares) a unidades más simples de medida (formas de convivencia en los hogares).

El concepto FAMILIA tiene muchos más significados porque se refiere a *una red de relaciones* entre personas de diferentes sexos y de diferentes generaciones que establecen compromisos y pactos –en armonía o en conflicto– que van cambiando a lo largo de la vida. Es un concepto relacional y dinámico que va más allá del concepto de hogar.

Aunque los conceptos de hogar y familia no son idénticos, como acabo de explicar, se relacionan intensamente. Los datos demográficos sobre tipos de hogares son muy útiles porque miden regularmente y de manera sistemática las tendencias

generales en las formas de convivencia, y permiten compararlas en diferentes momentos del tiempo histórico. Aportan un conocimiento necesario para el diseño de muchas políticas sociales, incluidas las políticas familiares y de apoyo a la infancia.

Cuando se leen estadísticas demográficas y de formas de convivencia es importante no caer en algunos errores de interpretación cuando pasamos, a partir de los datos, a pensar en las relaciones familiares. En síntesis, vale la pena tener presente lo siguiente:

- No es lo mismo *hogar* (residencia) que *familia* (red de relaciones). Se ajusta mucho más a la realidad pensar la familia desde un punto de vista relacional y de red intergeneracional. Es importante que un educador de niños y adolescentes se aproxime a las familias desde esta perspectiva para poder conocer mejor su realidad familiar.
- Hay hogares no familiares (los unipersonales o los pluripersonales de diversas personas no parientes, o parientes de segundo grado). Pero muchas personas que viven solas o con un grupo de amistad mantienen vínculos activos con otros parientes, es decir, que tienen *red familiar*. No todo el mundo que vive solo está aislado de su red familiar y comunitaria. Pero, también es cierto que el riesgo de aislamiento está presente y es más elevado en edades muy avanzadas o en el caso de personas y familias inmigradas extranjeras.
- Cuando hablamos de familia es necesario mantener el sentido común: las redes familiares activas pueden implicar diferentes hogares, incluso diferentes hogares transnacionales, tal y como siempre ha sucedido en los procesos migratorios. Es necesario huir de la idea –procedente del mundo anglosajón, y hoy también revisada allí– de que la familia se reduce a la *familia nuclear* (unidad familiar). Otra cosa es que la red familiar, aun existiendo, no esté en condiciones de dar apoyo a la unidad familiar que se encuentre en situación de necesidad.
- En los países mediterráneos, las redes *familiares* (o familia extensa) han sido siempre muy activas; son fuente de solidaridad, de apoyo y también de conflicto. Es difícil

entender las estrategias de los núcleos familiares sin tenerlas en cuenta porque a menudo su calidad de vida cotidiana depende de la existencia o no de la red. Los análisis biográficos de personas en exclusión social ("sin techo") muestran claramente que la ruptura con la red familiar es un desencadenante importante, entre otros, del proceso de exclusión (Tejero y Torrabadella, 2005).

2.2. Cambios demográficos y formación de familias

En este apartado se mide la evolución de las dinámicas familiares en el conjunto del estado español. Veremos datos sobre natalidad y sobre formación y rupturas de las parejas. El objetivo no es profundizar en los datos desde un punto de vista demográfico, sino tratarlos como indicadores que obligan a preguntarnos sobre sus impactos en la crianza y la educación de la infancia y la adolescencia.

Natalidad: remonte en el 1999 y nuevo descenso a partir del 2009

Después de más de dos décadas de caída continua desde el año 1975 al 1998, la natalidad en España comenzó a remontar muy moderadamente con el cambio de siglo. Esto sucedió gracias a la conjunción de tres fenómenos: primero, las mujeres jóvenes de la generación española del *baby boom* (1957-77) que habían retardado el acceso a la maternidad comenzaron a tener hijos en torno a sus treinta años; segundo, comenzaba también un intenso movimiento migratorio de mujeres jóvenes extranjeras en edad reproductiva; y tercero, España se encontraba en un momento de crecimiento económico y de oportunidades laborales.

Con la ola ascendente se consiguió un máximo de nacimientos el año 2008, pero a partir del 2009 comenzó de nuevo un descenso que hoy en día se mantiene y que probablemente continuará en los próximos años, debido a la crisis económica y a sus efectos devastadores sobre las oportunidades laborales de las mujeres y hombres jóvenes. La tasa de nacimientos de niños de madres extranjeras, aunque se ha reducido desde 2008, aún dobla (16,78) la de las mujeres españolas (8,82).

TABLA 1. ESPAÑA. INDICADORES DEMOGRÁFICOS SOBRE FECUNDIDAD Y NATALIDAD.

	1998	*2008*	*2012*
Número de nacimientos	365.193	519.779	454.648
Indicador temporal de fecundidad (1)	1,15	1,44	1,32
Tasa bruta de natalidad (2)	9,17	11,28	9,69
Tasa de natalidad de madres españolas	--	10,00	8,82
Tasa de natalidad de las madres extranjeras	--	20,34	16,78
Edad media a la maternidad	30,54	30,83	31,56
% de nacimientos de madres no casadas	14,48	33,16	38,96

Fuente: INE. (1) Número medio de hijos por mujer en un momento determinado; (2) número de nacimientos/1000 habitantes. (3) número de matrimonios/1000 habitantes. (4) número de rupturas/1000 habitantes. (Censo año 2011).

Dos fenómenos asociados a los nacimientos mantienen su progresión: primero, aumenta el retraso en el acceso a la primera maternidad hasta los 31,6 años; segundo, aumentan los nacimientos de niños de madres no casadas que ya conforman el 39% de todos los nacidos, debido sobre todo al aumento de las parejas de hecho, pero también de las madres que han decidido tener hijos sin pareja.

La formación de parejas: más tarde, menos matrimonios, más parejas de hecho y más rupturas

La gente se casa menos y más tarde. La tasa de nupcialidad ha disminuido de manera progresiva: en quince años se ha pasado de 5,16 matrimonios por cada 1.000 habitantes a 3,56. La edad media del matrimonio es de 36 años para los hombres y de 33 para las mujeres.

Los matrimonios solo por lo civil son el 62% del total; en el caso de Cataluña, el 77%. Este es un indicador, junto al aumento de las parejas de hecho, del intenso proceso de secularización de la sociedad española y de la catalana en particular.

Según el Censo de 2011, el 85,5% de las parejas que conviven están casadas y el 14,5% son parejas de hecho. Es muy probable que las de hecho vayan en aumento siguiendo la pauta de otros países europeos cercanos donde son mucho más elevadas.

TABLA 2. ESPAÑA. INDICADORES DEMOGRÁFICOS DE NUPCIALIDAD.

	1998	*2008*	*2012*
Tasa bruta de nupcialidad (1)	5,16	4,25	3,56
Edad media en el matrimonio – hombres	31,28	34,61	36,31
Edad media en el matrimonio – mujeres	28,58	31,53	33,30
% de matrimonios (del año) solo civiles			62
% de parejas de hecho sobre todas las parejas (3)			14,5

Fuente: INE. (1) número de matrimonios/1000 habitantes. (2) número de rupturas/1000 habitantes. (3) Censo 2011.

En 2011, el 99,5% de todas las parejas –casadas o de hecho– son de diferente sexo; y el 0,4% son del mismo sexo. De estas, 17.064 son parejas de mujeres y 37.853 son parejas de hombres.

Los intensos movimientos inmigratorios de la pasada década han aumentado el número de parejas extranjeras, que ya representan el 8,9% del total. Los matrimonios mixtos formados por un cónyuge español y otro extranjero son el 5,0%; en estos casos, la mitad de las mujeres cónyuges extranjeras proceden de un país de América del Sur o Central; y la mitad de los hombres cónyuges extranjeros proceden de un país de la Unión Europea. En Cataluña, los matrimonios entre dos personas extranjeras más los mixtos por nacionalidad conforman el 30% del total de matrimonios realizados.

Los indicadores de fecundidad, natalidad y formación de parejas nos muestran claramente la diversificación de las vías de formación de familias, pero aún debemos añadir dos elementos más: el aumento de las adopciones internacionales y las rupturas de pareja.

Las rupturas de parejas matrimoniales y las transiciones familiares

En efecto, a las nuevas vías de formación de familias por vía de una *alianza* o por vía de *filiación* (matrimonios y parejas de hecho heterosexuales o homosexuales; hijos biológicos o adoptivos) cabe añadir, como elemento de diversificación, el aumento de las *rupturas de pareja.* Estas pueden ser de matrimonios que registran su ruptura ante el juez (nulidades, separaciones, divorcios) o pueden ser rupturas de hecho que no pasan por el registro civil. Unas y otras son la causa principal del aumento de los hogares monoparentales y de los hogares reconstituidos.

Las rupturas matrimoniales legales (nulidades, separaciones y divorcios) aumentaron de manera moderada pero progresiva desde el año 2000 hasta el 2006. La nueva ley del divorcio del año 2005 redujo las separaciones y aumentó los divorcios, ya que la separación previa dejaba de ser un paso obligatorio. Después, a partir de 2007, el conjunto de rupturas legales se han ido reduciendo año tras año.

TABLA 3. RUPTURAS MATRIMONIALES (NULIDADES, SEPARACIONES, DIVORCIOS). TASA/1000 HABITANTES.

2000	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*
2,46	2,57	2,76	2,86	3,07	3,11	3,26	3,04	2,58	2,27	2,35

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

El máximo de rupturas de parejas casadas se dio en 2006 con 145.745 casos. En el año 2011 se redujeron hasta los 103.290. Aproximadamente, la mitad son parejas con hijos menores de 18 años. La explicación más plausible del descenso es la crisis económica y laboral que estamos viviendo (Solsona, Brullet y Spijker, 2014).

Los divorcios pueden ser de mutuo acuerdo o contenciosos. En 2008, el 63% de los realizados en el conjunto de España fueron de mutuo acuerdo. En los últimos años, se está tendiendo cada

vez más a que después de una ruptura de unión de mutuo acuerdo, en caso de que haya hijos menores de 18 años, se pacte la figura de la *guarda* o *custodia compartida* entre madre y padre (Ley del Divorcio del 2005).

En el año 2012, las sentencias de custodia compartida en Cataluña son bastante más elevadas que en el resto del Estado español (26,4% y 12% respectivamente), mientras que en el año 2007 los valores eran bastante parecidos. Probablemente, esta mayor práctica legal en Cataluña se debe a que en esta comunidad autónoma se dan más rupturas de mutuo acuerdo, hay tasas más elevadas de actividad laboral de las madres y más práctica de reparto de los cuidados de los hijos en el pre-divorcio. Sin embargo, bajo la figura jurídica de la custodia compartida hay realidades familiares muy diversas (Solsona, Brullet y Spijker, 2014).

¿Cuáles son los impactos de los cambios demográficos sobre la infancia?

Uno de los más importantes impactos de los cambios demográficos sobre la infancia es la generalización en todos los grupos sociales de unidades familiares con un hijo o máximo dos. Por lo tanto, hay muchas familias con hijos únicos o con dos. Los nuevos estilos de vida en las grandes ciudades facilitan que muchos niños se sientan aislados en casa; no pueden jugar en la calle y crear sus propios espacios grupales de juego. Por un lado, pueden recibir una atención más personalizada por parte de la familia; pero, por otro, tienden a estar sobreprotegidos. Como dice Heike Freire: «El proceso de socialización infantil está sometido a presiones, rituales y dinámicas complejas y contradictorias que repercuten, a la vez, en la adultización prematura y en el alargamiento de la infancia. En cualquier caso, este periodo no es en absoluto homogéneo: el contexto sociocultural y familiar, el modelo y proceso de escolarización, el grado de respeto y protección de los derechos de los niños y niñas, y el acceso [diferencial] a la oferta extraescolar y del tiempo de ocio configuran multitudes de infancias» (Freire, 2010:9).

Los estudios de la infancia advierten sobre esta situación contradictoria en la vida de los niños, a pesar de que las situaciones particulares sean muy diversas. Hay muchos niños en hogares monoparentales; niños que tienen dos madres o dos padres; niños que en casa hablan una o dos lenguas diferentes de las de la escuela; niños que viven un proceso de separación entre madre y padre y empiezan a tener dos hogares. El retraso en el acceso a la primera maternidad puede permitir que madres y padres tengan más educación formal, pero, a pesar de su mayor edad, muchos de ellos no han tratado nunca antes con bebés. La llegada de los hijos se convierte en un espacio donde descubrir las propias capacidades, habilidades y limitaciones en un contexto de diversidad de modelos de crianza. Además, las familias disponen de desiguales recursos materiales y simbólicos en razón de su clase social.

La diversidad familiar es un hecho que avanza y que reclama, como venimos diciendo, nuevas acciones y espacios comunitarios de proximidad, abiertos y accesibles a todas las familias (escuelas infantiles, espacios de intercambio familiar, ludotecas, servicios de atención materno infantiles, espacios de orientación personal y grupal, etc.). Se trata de normalizar la diversidad y que los más pequeños puedan interactuar con sus iguales; y madres y padres puedan compartir la crianza entre sí y con profesionales, con el objetivo de desarrollar una parentalidad positiva y favorecer la creación de redes sociales y de amistad entre madres, padres y niños (excursiones compartidas, salidas en la ciudad, oferta cultural para los niños pequeños, etc.).

2.3. Recontar y repensar los tipos de hogares y la convivencia familiar

En este apartado, se muestran datos del Censo del año 2011 sobre la diversidad de las formas de convivencia, así como la medida relativa de cada una. Teniendo en cuenta lo que se ha dicho sobre la diferencia entre los conceptos del hogar y familia, ahora es necesario insistir en el concepto demográfico de *núcleo* (o unidad familiar).

1. En un hogar hay un *núcleo familiar* cuando viven personas que tienen un parentesco de primer orden, ya sea por *alianza* (matrimonio o pareja de hecho) o por *filiación* (padre + madre + hijo; padre + hijo; madre + hijo). Además del núcleo familiar pueden vivir con este otras personas. Pueden haber hogares con dos núcleos o más. Los hogares con un núcleo familiar son los más frecuentes.
2. Asimismo, hay *hogares con dos o más núcleos familiares*; por ejemplo, con un primer núcleo de abuelo + abuela (núcleo 1: pareja) que convive con un segundo núcleo formado por su hija y los hijos de esta (núcleo 2: madre sin pareja con dos hijas). Son hogares con tendencia a disminuir.
3. Hay *hogares sin núcleo familiar*. Pueden ser hogares unipersonales o pluripersonales. Los unipersonales han tendido a un incremento continuado debido al mayor número de gente mayor que vive sola y durante más años.
4. Hay *hogares pluripersonales* de personas que no son parientes o si lo son tienen un parentesco de segundo grado. Por ejemplo, cuando viven un grupo de amigos o una tía y su sobrina. Son hogares poco frecuentes.

Según los datos del Censo de 2001, en España hay más de 18 millones de hogares. De estos, el 26% son hogares sin núcleo (unipersonales y pluripersonales), el 22% son hogares de parejas sin hijos con o sin otras personas; el 37% son de parejas con hijos con o sin otras personas, y casi el 11% son hogares monoparentales con o sin otras personas.

Entre el Censo del año 2001 y el de 2011 ha habido modificaciones importantes en los indicadores estadísticos, al alza o a la baja. Las tendencias son más pronunciadas en unas u otras comunidades autónomas. Los hogares de *parejas sin hijos* aumentan durante esta década (+55%) porque la esperanza de vida también aumenta y, por lo tanto, hay más hogares con parejas de edad avanzada con los hijos ya emancipados. También influye el mayor número de parejas jóvenes que conviven y retardan la primera maternidad o que no piensan tener hijos.

TABLA 4. ESPAÑA. TIPOLOGÍA DE LOS HOGARES. CENSO 2011.

Tipos de hogares	***Unidades***	***%***
Sin núcleo		
Unipersonales	4.193.319	23,2
Pluripersonales	614.061	3,4
Un núcleo		
Pareja sin hijos	3.804.677	21,0
Pareja con hijos	6.321.922	35,0
Madre con hijos	1.359.376	7,5
Padre con hijos	333.882	1,8
Un núcleo más otras personas		
Pareja sin hijos	297.254	1,6
Pareja con hijos	475.660	2,6
Padre con hijos	85.592	0,5
Madre con hijos	193.697	1,1
Dos núcleos	391.246	2,2
Tres o más núcleos	13.003	0,1
Total	18.083.692	100

Fuente: Ajenjo y García (2014) con datos del Censo 2011.
Nota: Los núcleos con hijos incluyen hijos de cualquier edad sin pareja ni hijos propios.

LOS HOGARES DE PAREJAS CON HIJOS (PAREJAS HETEROPARENTALES Y HOMOPARENTALES)

En 2011, los *hogares de parejas con hijos* representan el 35% de todos los hogares; han aumentado de manera moderada y son los más frecuentes. De estos, continúan disminuyendo (-32,8%) los de pareja con tres o más hijos que solamente representan el 3,2%. Los hogares de pareja con dos hijos aumentan de manera muy moderada y representan el 15,5%.

Hay unos 573 mil hogares de parejas con tres o más hijos. Son los que se pueden considerar, a efectos de la política social, como *familias numerosas* con derecho a recibir algunas presta-

ciones siempre bajo algunas condiciones. Cada administración pública, estatal o autonómica, crea sus propias prestaciones y condiciones.

Hay que tener presente que en este recuento de los hogares con hijos también se incluyen *los hogares de parejas homosexuales con hijos* que conforman unidades o núcleos de *familias homoparentales*. La legalización en 2005 del matrimonio civil entre dos personas del mismo sexo, totalmente equiparados en derechos y deberes a los matrimonios heterosexuales, ha supuesto su reconocimiento legal.

LOS HOGARES MONOPARENTALES, DE MADRE O DE PADRE

Los hogares monoparentales conforman el 9,3% sobre el total de hogares en España; y entre 2001 y 2011 han aumentado debido a las rupturas de unión matrimonial o de hecho y, probablemente, por el incremento a lo largo de la primera década de hogares de personas inmigradas con hijos, pero sin pareja. Este tipo de hogares también pueden derivar de viudez, adopción, reproducción asistida, emigración, encarcelamiento o abandono familiar. También hay más mujeres que deciden acceder a la maternidad sin pareja estable, una vía de formación familiar poco significativa en términos estadísticos, pero muy significativa del cambio en la cultura familiar de España.

En el año 2011 hay 1.359.376 de *hogares de madre con hijos (7,5%)* y 333.882 de *padre con hijos (1,8%)*, con un aumento respectivo de 44,8% y 59,7% en 10 años. En el caso de las madres, el 43,0% son mujeres viudas, el 31,9% separadas o divorciadas, el 13,8% casadas y el 11,3% solteras.

Tal como se muestra en la tabla de la página siguiente, cuando los recuentos tienen en cuenta todos los *núcleos monoparentales con hijos menores de 25 años* (tanto si son de un solo núcleo como de dos o más núcleos) la proporción de unidades monoparentales aumenta. En este caso, los núcleos de madre con hijos conforman el 14% y los de padre con hijos el 4% sobre el total de todos los núcleos con hijos hasta 25 años (Ajenjo y García, 2014).

NÚCLEOS DE FAMILIAS RECONSTITUIDAS

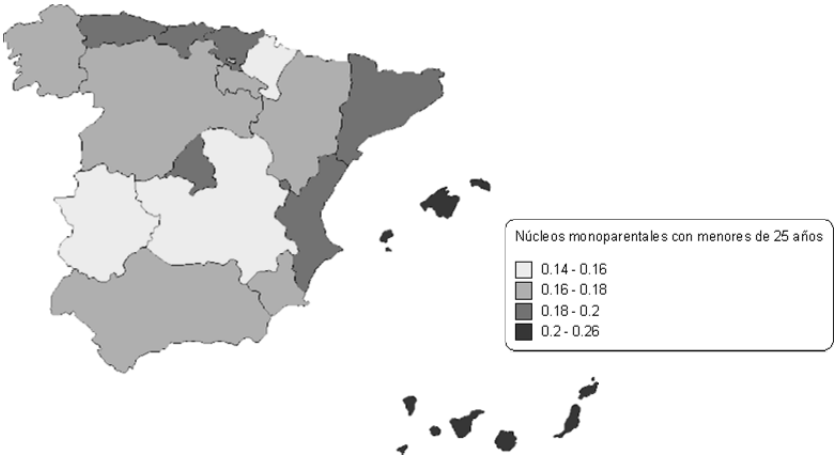
De todos los *núcleos* donde hay hijos menores de 25 años (tanto en hogares de un solo núcleo como en hogares de dos o más núcleos), el 18% son monoparentales y el 6% son de parejas reconstituidas con hijos no comunes (Ajenjo y García, 2014).

TABLA 5. NÚCLEOS CON HIJOS MENORES DE 25 AÑOS.

Tipo de Núcleo	***Censo 2011***
Pareja con hijos	
Todos los hijos comunes	75,8%
Con hijos no comunes	6,1%
Monoparentales	
Solo Madre	14,1 %
Solo Padre	4,0%

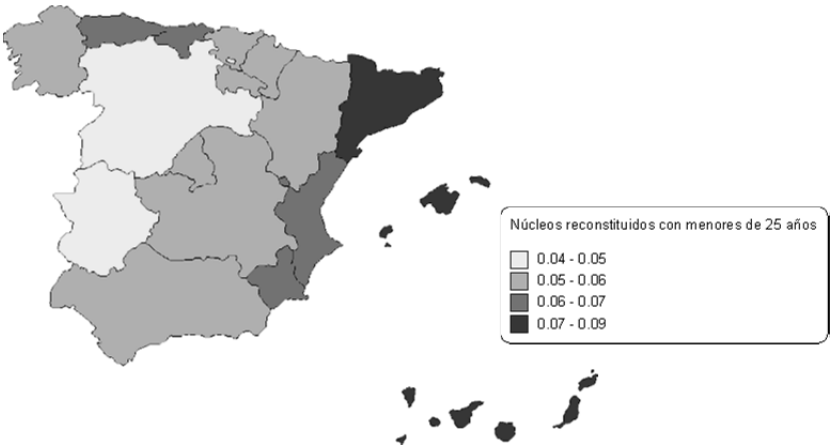
Fuente: Ajenjo y García (2014) con datos del Censo 2011.

Los hogares *reconstituidos* de parejas con algún hijo no común de una relación anterior se incrementan a medida que también lo hacen las rupturas de unión y los hogares monoparentales. Son el indicador más claro de la creciente complejidad de los vínculos de parentesco que puede llegar a tener un niño. Por ejemplo, ¿cómo nombrar y cuál debería ser el estatuto de la nueva pareja de la madre o del padre? A menudo, los abuelos después de una ruptura de pareja mantienen relaciones con sus nietos o nietas. Y, ¿qué sucede con los nuevos "abuelos" ascendentes de la nueva pareja del padre o de la madre, de quien los niños también pueden recibir atención y cuidados, y llegar también a establecer vínculos afectivos? La organización de la vida cotidiana en este tipo de hogares y redes familiares es más complicada cuando los niños y jóvenes mantienen los vínculos parentales y familiares originarios.



Mapa 1. España 2011. Distribución territorial de los núcleos monoparentales.[4]

Fuente: Ajenjo y García (2014) con datos del Censo 2011.



Mapa 2. España 2011. Distribución territorial de hogares de pareja con hijos no comunes (familias reconstituidas).

Fuente: Ajenjo y García (2014) con datos del Censo 2011

[4] Tal como dice el título del mapa, se trata de un recuento de núcleos, no de hogares. Cabe recordar que hay hogares que pueden estar compuestos por dos o más núcleos.

Los datos estadísticos bien leídos dan que pensar...
Los mal leídos nos hacen malpensar…

Dado que son frecuentes algunas confusiones e interpretaciones erróneas de los datos estadísticos sobre cambios familiares, es necesario tener presente lo siguiente:

- Que los hogares sean más pequeños en número de personas no quiere decir que las relaciones familiares sean más sencillas. En algunos casos, son más complejas desde el punto de vista de las relaciones de parentesco y de los compromisos afectivos, debido a las rupturas y las reconstrucciones familiares a lo largo del ciclo de vida.
- Para comprender mejor las situaciones familiares de los niños de hoy, es necesario preguntarse no solo por la composición de su hogar, sino también por la existencia o no de una red familiar activa, es decir, por la importancia y la significación de sus relaciones de proximidad o lejanía con sus abuelos y otros parientes.
- En general, hoy en día, hay una mayor distancia residencial entre los diferentes hogares de la familia extensa (o red familiar). Esto hace que los intercambios entre generaciones –por ejemplo el cuidado de los más pequeños por parte de los abuelos– sean más complicados o menos presenciales y reclamen más esfuerzo y más movilidad en el territorio. En cambio, hay más comunicación por teléfono y otros medios como Internet. También hay redes familiares transnacionales debido a las personas y familias inmigradas que hacen un uso muy notable de las nuevas tecnologías de la comunicación. Según sean estas redes y su significado en la vida de los niños, su crianza reclamará más o menos apoyos de los servicios públicos en la comunidad.
- Es necesario no confundir el significado de pareja homosexual con el de familia homoparental porque solo la pareja es homosexual, mientras que los hijos no tienen por qué serlo, ni tampoco el resto de su red familiar. Por lo tanto, es un error importante hablar de "familia homosexual". Es necesario afinar los términos que usamos, espe-

cialmente cuando somos personas implicadas en la educación y en contacto profesional con las familias.

- En cualquier caso, desde un punto de vista antropológico y jurídico, el reconocimiento de las unidades de familias homoparentales ha sido el cambio familiar más relevante de los últimos años, porque cuestiona la preeminencia de la justificación naturalista del sistema familiar occidental para dar mucho más peso y énfasis a la idea de familia como institución social construida, jurídica, cultural e históricamente. En términos jurídicos y culturales, se han roto las convenciones seculares en occidente sobre la idea de que podemos tener solo una madre o solo un padre (Cadoret, 2003). Las familias homoparentales plantean a toda la sociedad, y a sí mismas, el reto de su reconocimiento y su integración social porque aún hay muchos prejuicios en torno a la homosexualidad y, en consecuencia, en torno a la homoparentalidad.
- Las rupturas y las reconstituciones familiares crean nuevos vínculos familiares, de alianza y/o de filiación. Esta tendencia obliga a considerar que, desde la perspectiva del niño, hay *familias biparentales repartidas entre dos hogares* y que hay prácticas de *residencia alternada* de los hijos después de la ruptura de la pareja. La custodia compartida es aún minoritaria en España pero aumenta (Solsona, Brullet, Spijker, 2014), y es más frecuente entre familias de clases medias y altas debido al mayor coste económico que supone establecer dos economías paralelas y dos viviendas relativamente grandes (con espacios propios en cada hogar) que faciliten la convivencia separada, pero frecuente, y regular con la madre o con el padre, u otras fórmulas equivalentes. Entre las clases sociales más desfavorecidas, el aumento de rupturas de parejas incrementa las situaciones de pobreza en los hogares con núcleo monoparental que mayoritariamente están encabezadas por la madre.
- Los educadores no deben considerar que los niños que viven en *hogares con núcleo monoparental* son atendidos por un solo progenitor y aislados de la familia extensa. Hay muchos que viven en un hogar monoparental (con la

madre en su gran mayoría) y mantienen el vínculo con el otro progenitor y/o con otros adultos y otros niños de la red familiar. En la medida que las relaciones con ambos progenitores son regulares y sostenidas en el tiempo, se debe considerar que el niño forma parte de una familia biparental repartida entre dos hogares, con posibilidad de que uno o los dos hogares sean de *familia reconstituida*. Los hogares monoparentales son dinámicos en el tiempo y muchos de ellos se transforman en hogares de familias reconstituidas.

- Es necesario no estigmatizar las familias "diferentes". El reconocimiento de la diversidad familiar y de las necesidades de los niños, según sea su situación familiar, obliga a una educación más personalizada que permita identificar los vínculos positivos de cada niño con las personas adultas que tienen a cargo su cuidado, su crianza y su educación, facilitando su participación y su plena inserción social.
- Finalmente, es necesario tener en cuenta que la crisis económica está ampliando la brecha de las desigualdades sociales. Entre los colectivos más afectados por el paro se encuentran las personas inmigradas y las familias jóvenes con hijos menores de edad. Ninguna crisis económica anterior en España había afectado tanto como esta a la ocupación de los padres y de las madres jóvenes debido a la destrucción de empleo en la construcción y en las industrias asociadas. Es necesario tener presente que el riesgo de pobreza es más alto en los hogares monoparentales y en los biparentales con un solo salario y con tres o más hijos (Flaquer, Almeda, Navarro, 2006; UNICEF 2013).

3. La protección social a las familias y las políticas familiares convencionales

El apoyo y acompañamiento a las familias con hijos se puede hacer desde muchos ángulos de la política social, tanto a escala estatal, autonómica como local. En lo que sigue, se pone

el énfasis en las políticas de corte estatal, solo con alguna referencia a las autonómicas y locales.[5]

La Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas expone en su preámbulo (artículos 18 y 27) que la familia tiene derecho a recibir la protección y la asistencia de los poderes públicos para poder asumir plenamente sus responsabilidades de crianza y cuidado de los niños dentro de la comunidad. En algunos países europeos, las políticas estatales de apoyo a las familias con hijos tienen una larga tradición y forman parte de manera muy explícita, y también diversa, de las políticas sociales. En España, han sido tardías y son, globalmente, de las menos generosas de Europa –aunque algunos indicadores se encuentran por encima de la media europea–. Actualmente, en la Unión Europea no hay una política común en relación con las familias con hijos, aunque se han hecho muchos estudios comparativos y muchas recomendaciones al respecto. El Comité del Consejo Económico y Social Europeo considera que estas políticas deberían perseguir las finalidades siguientes:

- Reducir la pobreza de las familias.
- Ayudar a la primera infancia y al desarrollo pleno de los niños.
- Favorecer la conciliación de la vida profesional y la vida familiar.
- Velar por la igualdad entre sexos.
- Permitir a los padres y madres tener el número de hijos deseado.

Seguidamente se muestran algunas evidencias sobre las políticas específicas de familia en España, a escala estatal. Se trata de políticas sociales exclusivas para las familias con hijos. Sin embargo, existen otras políticas sociales como las de educación, ocupación, vivienda, servicios sociales o usos del tiempo que inciden de manera importante en las dinámicas familiares, pero sus beneficios van dirigidos a toda la ciudadanía, con independencia de si se vive o no se vive en familia.

[5] Para un análisis extenso de las políticas locales en apoyo a los cuidados familiares en Cataluña y Barcelona ciudad, pueden consultarse los textos de Brullet (2009a, 2010a, 2011).

En primer lugar, se muestran datos comparados, entre España y la Unión Europea, del gasto general en protección social y del gasto específico en apoyo a las familias con hijos. Después se exponen las medidas laborales para "conciliar" trabajo y familia en España. En tercer lugar, se comenta la situación de los servicios socioeducativos para la pequeña infancia.

3.1. El gasto / inversión comparado en protección social en las familias con hijos

Cada país de la Unión Europea distribuye su gasto en protección social en diferentes tipos de riesgos y necesidades de la población: enfermedad y atención sanitaria, invalidez, gente mayor, supervivencia, familia e hijos, paro, vivienda y exclusión social.

GASTO GLOBAL EN PROTECCIÓN SOCIAL

El año 2010, la media del gasto total en protección social en la Unión Europea fue del 29,6% del PIB; en España fue del 25,3% y en Cataluña del 22,1%. El gasto anual por habitante fue de 7.185 € (UE27), 5.858 € (España) y de 5.758 € (Cataluña). El relativo menor gasto total en protección social tanto en España como en Cataluña respecto a la media de la UE, no es un hecho puntual, sino que se viene arrastrando desde hace mucho tiempo.

TABLA 6. GASTO EN PROTECCIÓN SOCIAL. CATALUÑA, ESPAÑA, UNIÓN EUROPEA-27, 2007 Y 2010.

	2007		***2010***	
	% PIB	*Euros por habitante*	*% PIB*	*Euros por habitante*
Cataluña	17,4	4.746	22,1	5.758
España	20,7	4.885	25.3	5.858
UE (27 países)	26,1	6.520	29,6	7.185

Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña y Eurostat.

TIPO Y MEDIDA DEL GASTO ESPECÍFICO EN APOYO A LAS FAMILIAS CON HIJOS

Los apoyos específicos a las familias con hijos (tabla 7) pueden ser, según el tipo de acceso: a) universales (para todas); y b) bajo condición de recursos (solo para familias con ingresos muy bajos). Pues bien, en el año 2005, España realizaba la mitad del gasto medio de la Unión Europea en prestaciones universales a las familias (0,8 *versus* 1,5) y la mitad en prestaciones bajo condiciones de recursos (0,3 *versus* 0,6).

En la tabla 7, se muestra el gasto social en apoyo a las familias con hijos en tres tipos de medidas:

1. En servicios a la infancia.
2. En permisos de maternidad, paternidad y parentales.
3. En prestaciones económicas para hijos a cargo y reducciones de tasas e impuestos.

En el caso de los servicios a la infancia, el gasto español era un poco superior (0,7 *versus* 0,6) debido a la expansión en España de la escolarización de 3 a 5 años, hecho no generalizado en Europa. En permisos parentales hacía un gasto inferior (0,2 *versus* 0,3). Y, en prestaciones económicas para hijos a cargo y otras ayudas económicas el gasto era seis veces inferior (0,2 *versus* 1,2).

TABLA 7. INDICADORES DE GASTO EN PROTECCIÓN SOCIAL EN LA FUNCIÓN "FAMILIA E HIJOS". ESPAÑA Y UNIÓN EUROPEA. 2005.

	% apoyo a familias sobre todo el gasto en protección social	***Gasto en % del PIB Según tipos de acceso***		***Gasto en % del PIB Según tipo de prestación***		
		(a) derecho universal	*(b) según recursos*	*(1) servicios infancia*	*(2) permisos parentales*	*(3) hijos a cargo + deducciones fiscales*
España	5,5	0,8	0,3	0,7	0,2	0,2
UE 27	7,7	1,5	0,6	0,6	0,3	1,2

Fuente: Fagnani (2009) con datos SESPROS (Eurostat).

EL GASTO EN PRESTACIONES ECONÓMICAS DIRECTAS E INDIRECTAS PARA HIJOS A CARGO

Las prestaciones económicas para hijos a cargo y las prestaciones económicas para permisos parentales tienen por finalidad compensar el gasto familiar que genera la crianza y la educación, y permiten luchar contra la pobreza en los hogares. Tanto en España como en Cataluña, la falta de prestaciones económicas universales y generosas explica, en gran parte, que tengamos una tasa de pobreza infantil muy por encima de la media de la UE 27 y de la OECD. La crisis económica ha incrementado las desigualdades sociales y en el año 2013 uno de cada cuatro niños en España se encontraba en situación de pobreza moderada o severa (26,2%), lo que significa dos millones doscientos mil niños. De estos, el 13,7% viven en situación de pobreza severa. (UNICEF, 2013).

El bajo apoyo del Estado español a las familias con hijos ha llevado a considerar que el régimen de bienestar español, incluida Cataluña, se caracteriza por su "asistencialismo" y "familiarismo". Esto significa que la política social ha estado, comparativamente, poco desarrollada y ha hecho un muy bajo reconocimiento de las cargas familiares. Por lo tanto, las familias trabajadoras, especialmente las mujeres, van sobrecargadas de faena, sumando el trabajo remunerado y el trabajo del cuidado familiar. Veamos algunos datos sobre este problema.

3.2. Las medidas laborales de conciliación: avances, retrocesos y retos en España

La comparación, entre distintos países europeos, de la ocupación laboral femenina muestra claramente que las mujeres españolas viven un conflicto agudo entre el trabajo remunerado y el cuidado de los hijos, porque los dispositivos concretos de los que disponen para "conciliar" son insuficientes y no favorecen la corresponsabilidad de la crianza entre madre y padre. Veamos algunos datos.

¿Cuál es el impacto de tener hijos en las tasas de ocupación de las mujeres?

En España, la actual crisis económica ha destruido muchos puestos de trabajo. Sin embargo, en el año 2010, con un paro del 18% (más del 25% en 2013), la tasa de ocupación de las mujeres de 16 a 64 años en Cataluña (58,3) era prácticamente igual a la de la media de la Unión Europea (58,2), y superaba en 6 puntos porcentuales a la española (52,3%) (Idescat, INE, Eurostat).

En el caso de las mujeres entre los 25 y los 54 años de edad, la tasa de ocupación aumenta: para España sube hasta el 63,5%, y para Cataluña hasta el 70% (EPA 2010-4T- tabla 8).

TABLA 8. TASAS DE ACTIVIDAD, PARO Y OCUPACIÓN DE LAS MUJERES DE 25 A 54 AÑOS EN CATALUÑA Y ESPAÑA.[6] (EPA 2010 IVT).

	Actividad(1)	*Paro (2)*	*Ocupación (3)*
Cataluña	82,69	15,70	69,72
España	78,99	19,64	63,48

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA 2010 IV trimestre.

Es decir, entre 6 y 7 de cada 10 mujeres españolas en edad reproductiva –cuando hay personas a quien cuidar en casa– trabajan de manera remunerada (una parte importante en condiciones precarias). Si las políticas de conciliación son débiles, el malestar está asegurado porque se hace muy difícil articular tiempo de trabajo y tiempo de familia, y empeoran las condiciones laborales de las madres.

Hay datos comparados, de 2008, muy elocuentes al respecto. Cuando las mujeres españolas tienen hijos menores de 15 años,

[6] 1. Tasa de Actividad: porcentaje de activas respecto de la población de cada grupo de edad.
2. Tasa de Paro: porcentaje de paradas respecto a la población activa de cada grupo de edad.
3. Tasa de Ocupación: porcentaje de ocupadas respecto a la población de cada grupo de edad.

su tasa de ocupación disminuye 11 puntos porcentuales. Esta bajada de la ocupación asociada a los hijos menores de 15 años también se comprueba en Alemania (-13,7), Francia (-12,7), Italia (-11,1) y Reino Unido (-13,8). Pero se puede dar lo contrario: por ejemplo, en Suecia tener hijos de hasta 15 años aumenta la tasa de ocupación de las madres en 2,7 puntos (82,5%) respecto a la tasa global de ocupación de todas las mujeres suecas (79,8%) (OCDE Family Data base). Es decir, las familias suecas tienen más facilidades para conciliar trabajo y familia, y las madres se mantienen más estables en su lugar de trabajo.

Sin embargo, cuando en casa hay hijos menores de 3 años hay menos madres suecas que españolas que trabajen (45% *versus* 48%) ¿Por qué? Porque las madres y los padres suecos tienen derecho a un conjunto de permisos parentales muy generosos en tiempo y en dinero, hasta que los hijos tienen 3 años. Es decir, después del nacimiento tienen la opción de alargar el periodo de la crianza sin quedar económicamente desprotegidos y sin riesgo de perder el lugar de trabajo. Las madres y padres suecos pueden dedicarse a la crianza y se reintegran más tarde que las españolas al trabajo porque lo tienen asegurado gracias a los permisos parentales. En cambio, las madres españolas tienen un mayor riesgo de perder su puesto de trabajo.

TABLA 9. TASAS DE OCUPACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL DE LAS MADRES CON HIJOS MENORES DE 3 AÑOS EN DIFERENTES PAÍSES EUROPEOS. 2006.

	Están trabajando	*Con permiso de maternidad*	*Con permiso parental*	*Total con ocupación segura*
Alemania	31,9	2,9	18,7	53,5
España	48,2	3,1	1,2	52,5
Francia	46,7	7,4	0,1	54,3
Italia	41,4	6,0	0,6	47,9
Reino Unido	52,4	0,0	0,1	52,5
Suecia	45,1	[26,8] *	26,8	71,9
Media UE-27	42,4	4,2	3,9	50,4

Fuente: OCDE Family Database, Chart LMF1.2.D.
(*) El recuento sueco considera que el permiso de maternidad forma parte del paquete de permisos parentales para la crianza de los hijos.

Los permisos laborales para cuidar a la infancia en España

Los principales permisos laborales para la crianza de los hijos se pueden clasificar en tres grandes categorías: el de maternidad, el de paternidad y el de los permisos parentales (para la madre y el padre indistintamente). Pero, dentro de esta clasificación, hay una gran diversidad en la definición, la duración y el importe de la prestación económica en los diferentes países europeos.[7] En el caso de España, algunas comunidades autónomas han añadido algunas medidas adicionales en la regulación estatal.

EL PERMISO DE MATERNIDAD

El permiso de maternidad en el Estado español dura 16 semanas (ampliables a dos semanas más para cada hijo a partir del segundo, en caso de parto múltiple); el padre puede disfrutar de una parte si la madre se la cede –después de las 6 obligatorias para la madre– de hasta 10 semanas. Se puede disfrutar a tiempo parcial distribuyéndolo en un periodo de tiempo más largo de acuerdo con la empresa. La prestación económica abonada por la Seguridad Social es del 100% del salario base de la madre (o del padre, si es el caso).

En el año 2011 hubo en España más de 484 mil nacimientos. La prestación por maternidad tuvo una cobertura del 67,5% sobre el total de nacimientos, una cifra no idéntica, pero si en sintonía con la tasa de actividad (ocupación + paro registrado) de las mujeres de entre 25 y 54 años, a lo largo del año. Es necesario destacar que 3 de cada 10 madres no tuvieron derecho a disfrutar de la prestación por no estar registradas en la Seguridad Social. De estas, una proporción importante eran mujeres autóctonas o inmigrantes que trabajan en la economía sumergida.

[7] Para una comparación actualizada entre países ver http://www.leavenetwork.org. Para conocer el movimiento en España para la mejora de los permisos parentales, ver http://www.igualeseintransferibles.org/

TABLA 10. ESPAÑA. PRESTACIONES PARA MATERNIDAD, COBERTURA Y GASTO TOTAL. 2006-2010.

	Número prestaciones maternidad	*Con un periodo para el padre*	*% prestaciones compartidas*	*% cobertura sobre total nacimientos*	*Gasto total en millones de euros*
2006	317.318	5.282	1,66	66,0 (481.295)	1.424.6
2010	326.752	5.805	1,77	67,5 (484.055)	1.820.7

Fuente: Elaboración propia con datos del INSS, INE.

Solo el 1,77% de las madres (5.805) delegó al padre una parte del periodo transferible. Por lo tanto, este mecanismo, tal y como está establecido, no facilita la corresponsabilidad en la crianza. Difícilmente la madre traspasa su tiempo de permiso al padre a no ser por causa de enfermedad grave, porque durante los primeros meses de vida se establece una relación muy intensa entre ella y la criatura. Sin embargo, en caso de adopción los permisos compartidos llegan a un 30%.

EL PERMISO DE PATERNIDAD: LA NECESARIA INCORPORACIÓN DEL PADRE

En general, y hasta muy recientemente, el permiso de paternidad era muy corto: de 2 a 4 días durante los cuales el trabajador continúa recibiendo su salario. Estos mini permisos indican una concepción muy conservadora de la familia, según la cual solo la madre trabajadora necesita tiempo para la crianza del bebé. Pero, estamos en tiempos de cambio.

En los años noventa del siglo pasado, se comenzaron a ampliar y a redefinir los permisos parentales en los países europeos, introduciendo la idea de permisos *transferibles* entre la madre y el padre. En España, este es el caso del permiso materno de 16 semanas, de las cuales se pueden transferir hasta 10 al padre. Dado que en la práctica, en todos los países que han adoptado fórmulas parecidas, la madre continúa asumiendo todo el tiempo de permiso, hoy se está tendiendo a regular un permiso *intransferible* exclusivo para el padre. Si no lo toma, el permiso se pierde.

Los países más avanzados en la paridad entre sexos promueven que madre y padre tengan los mismos derechos y res-

ponsabilidades de cuidados. Si ambos tienen trabajo remunerado, ambos deben poder ser corresponsables de la crianza en el día a día. Noruega, Suecia e Islandia ya han avanzado en este sentido. Por ejemplo, en Islandia se mantiene la fórmula de 3+3+3: tres meses la madre, tres meses el padre y tres meses para la madre o el padre, según decidan; y así la crianza del bebé queda protegida económicamente durante nueve meses, reforzando la corresponsabilidad y reconociendo la importancia de la presencia regular de la madre los primeros meses. En Alemania se ha regulado un permiso de paternidad, intransferible, de sesenta días con compensación de ingresos. En Portugal, en 2009, se reguló también un permiso de paternidad de un mes de duración, también con prestación económica.

En España, la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres preveía un permiso de paternidad intransferible de hasta cuatro semanas. Así se aprobó en el 2009 (Ley 9/2009 de 6 de octubre) con la previsión de hacerlo efectivo el 1 de enero de 2011. Pero su aplicación se suspendió y el actual gobierno del Estado la ha retrasado *sine die*. En Cataluña, en el 2006 (Ley catalana 8/2006), se estableció un permiso de paternidad de hasta cuatro semanas para los trabajadores y trabajadoras de la función pública catalana sobre los cuales la Generalitat tiene competencias de regulación laboral. Este alargamiento de quince días más, respecto del permiso estatal, era financiado con fondos propios del gobierno catalán.

El uso del permiso de paternidad de 15 días implementado en el 2007 en España ha ido *in crescendo*. En el 2010 se han pedido más de 275 mil, con una cobertura del 57% sobre el total de nacimientos.

TABLA 11. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PRESTACIONES DE LA SS PARA PATERNIDAD. COBERTURA Y GASTO TOTAL POR AÑO. CATALUÑA Y ESPAÑA 2008-2010.

	Prestaciones paternidad	*Cobertura (%) sobre prestaciones maternidad*	*Cobertura (%) sobre nacimientos*	*Gasto en millones de euros*
2008	279.756	77,9	54,0 (518.503)	212.2
2010	275.637	82,9	57,0 (484.055)	225.5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INSS, INE.

Si los permisos de paternidad obtenidos sobre el total de nacimientos es del 57% quiere decir que 4 de cada 10 padres (43%) no lo han pedido, ya sea porque no tienen derecho a él (trabajan en la economía sumergida y no cotizan en la Seguridad Social), sea porque han tomado la decisión de no disfrutarlo, o sea porque no han pedido el permiso para evitar dificultades laborales en el caso de tener un empleo temporal o precario. Otros consideran que las responsabilidades laborales son más importantes y urgentes que las paternas o que la crianza corresponde a la mujer.

En España, un padre que esté registrado en el paro también tiene derecho a la prestación (siempre que cumpla los días mínimos de cotización). Y cuando el bebé nace sin padre reconocido por la madre, ella puede hacer uso de los 13 días del permiso de paternidad después de su propio permiso por maternidad, todo financiado por la Seguridad Social.

EL PERMISO PARENTAL O EXCEDENCIA

El permiso parental tiene por finalidad proteger la ocupación del padre o de la madre trabajadores, en el caso que deseen alargar el periodo de cuidado del bebé más allá del periodo de permiso establecido por maternidad y paternidad. En Suecia, un 27% de madres trabajadoras con hijos menores de 3 años disponen de una *excedencia remunerada* que les permite alargar el tiempo de dedicación al bebé (Tabla 9); también el padre pide excedencia remunerada para atender al bebé de manera mucho más frecuente que en España; si bien en Suecia las excedencias son remuneradas, la cantidad disminuye a medida que la excedencia se alarga en el tiempo.

En el Estado español se dispone del derecho a una excedencia laboral de hasta tres años para tres supuestos de necesidad de cuidado: de hijos menores de tres años, de familiar próximo o para el auto-cuidado de las mujeres que hayan sufrido violencia de género. Se asegura el puesto de empleo y la antigüedad, pero la excedencia no va asociada a ninguna prestación económica. Por lo tanto, cuando se toma se pierden todos los ingresos salariales.

Desde 2005, en España ha habido un aumento continuo pero muy moderado de la demanda de excedencias. En 2010, solo se solicita este permiso para alargar el periodo de cuidado parental en el 7,2% de nacimientos, y la madre es la demandante en un 95% de estos casos. Pero la media estatal esconde grandes disparidades, ya que en Navarra la cobertura de excedencias sobre nacimientos es del 23% y en el País Vasco del 14%. Cataluña queda muy por debajo con un 5,4%. La mayor cobertura en algunas comunidades autónomas se debe, probablemente, a la prestación económica suplementaria que ofrecen algunos gobiernos autonómicos, suplemento que a veces es más elevado cuando la excedencia la pide el padre (que en general tiene un sueldo más alto), medida que se justifica para incentivar su corresponsabilidad.

Escobedo y Navarro (2007) calculan para el periodo 2000-2005 que, en el conjunto de España, la duración media de las excedencias fue de 184 días en el caso de las madres y de 172 días en el caso de los padres, y que en el 80% de casos se pidió por un periodo inferior a seis meses. Por un lado, los o las demandantes desean alargar el periodo de permiso de crianza; pero, por otro lado, no se puede, o no se quiere, perder un salario completo durante demasiado tiempo. Hoy en día, en España, tener una excedencia parental es un lujo que solamente pueden permitirse muy pocas familias.

TABLA 12. EXCEDENCIAS PARA CUIDADOS DE HIJOS E HIJAS DE 0 A 3 AÑOS. ESPAÑA.

	Total	***Pedidas por hombres***		***Cobertura sobre nacimientos***
		N	*%*	
2008	37.771	1.471	3,9	7,3 (518.503)
2010	34.812	1.573	4,5	7,2 (484.055)

Fuente: Elaboración propia. Ministerio de Trabajo e Inmigración y (INE).

En efecto, Lapuerta (2010) concluye en su estudio que este dispositivo favorece conciliar en los sectores más bien situados del mercado laboral (trabajadores y trabajadoras con contrato

indefinido, con jornadas a tiempo completo, nivel educativo superior y ocupación en el sector público), ya que las madres en una posición laboral más débil (sector privado y contratos temporales) son muy poco propensas a disfrutarlas. La falta de protección económica reduce la igualdad de oportunidades y las posibilidades de la elección del modelo de crianza preferido.

La excedencia para los cuidados de familiares próximos incluye la posibilidad de pedirla para hijos de cuatro o más años que necesiten cuidados intensivos y regulares. Sin embargo, la mayor parte de estas excedencias se pide para cuidar a personas mayores.

Otros permisos remunerados de corta duración

La legislación laboral española también regula otros permisos laborales de corta duración remunerados por la empresa o la entidad ocupadora. Dado que estos no tienen ninguna obligación para dar cuenta de ellos a la administración pública, no se hacen estadísticas oficiales. Suelen ser permisos de muy corta duración –de horas o de días– para facilitar el cuidado de niños, de familiares o de sí mismos a lo largo del ciclo de vida. Y pueden ser mejorados por negociación colectiva entre sindicatos y empresas (convenios laborales). Los permisos regulados son:

- Por hijo prematuro y/o hospitalización del bebé (2 horas diarias, máximo 13 semanas).
- Por familiar hasta el segundo grado en caso de muerte, accidente o enfermedad grave (2 a 4 días).
- Por lactancia hasta 9 meses del bebé (1 hora diaria; 2 horas si son dos bebés).
- Las vacaciones laborales anuales se pueden hacer después del permiso de maternidad o paternidad.

Las personas que trabajan en las administraciones públicas (Función Pública) estatales, autonómicas o locales pueden tener, además de los anteriores, otros derechos:

- Permisos cortos relacionados con el cuidado de niños con cáncer o enfermedad grave.
- Permisos remunerados relacionados con el cuidado de niños con cáncer o enfermedad grave.
- Flexibilidad horaria cuando se tiene algún hijo con discapacidad o menor de 12 años, o para acompañar a hijos o familiares al médico.
- Permisos de ausencia o de flexibilidad laboral y garantía de puesto de trabajo, en el caso de ser mujer víctima de violencia de género y estar en periodo de atención y tratamiento.

Reducciones de jornada para el cuidado de los hijos

Según la Ley laboral básica que rige en toda España se pueden hacer reducciones de jornada laboral con una disminución proporcional del sueldo, por el cuidado de un hijo pequeño menor de ocho años, de un familiar dependiente, de un hijo con cáncer o enfermedad grave o bebé prematuro. Se estima que, en el año 2003, el 32% de las madres ocupadas que tuvieron su primer hijo redujeron su tiempo laboral durante algún periodo a lo largo de los años siguientes (Escobedo y Navarro, 2007). En la medida que las familias pueden asumir la disminución de sueldo es obvio que las reducciones permiten articular mejor la vida familiar y laboral. La mayoría de reducciones de jornada las piden las madres porque, en general, tienen ingresos más bajos que el de sus parejas.

En Europa se está avanzando con un doble objetivo: asegurar, por un lado, una mayor presencia del padre en la crianza y educación de los hijos; y, por otro, reducir el tiempo de alejamiento de la madre del mercado de trabajo. Se trata de que los niños puedan ser cuidados por la madre o el padre combinando diversos recursos a su alcance (permisos, servicios, prestaciones económicas), según sean sus necesidades y opciones de crianza.

En esta línea, la Generalitat de Catalunya implementó en el año 2006 medidas de reducción de jornada económicamente más generosas que las estatales, pero solo en el ámbito del sector público porque no tiene competencias para regular las rela-

ciones laborales en el sector privado. Las reducciones y condiciones económicas fueron:

- Reducción de 1/2 jornada con un 60% del sueldo.
- Reducción de 1/3 de la jornada con el 80%.
- Reducción de 1/3 de la jornada con el 100% del sueldo para cuidar de un hijo durante su primer año de vida o de estancia en el hogar en caso de adopción o acogida.

Escobedo y Navarro (2007) han analizado el uso de estas medidas de conciliación en Cataluña entre los años 2003 y 2006, y llegan a tres conclusiones:

1. Estas medidas conectaron con la necesidad de tiempo de madres y padres para articular mejor el cuidado de los hijos y el trabajo remunerado.
2. La reducción horaria de un tercio de la jornada con el 100% del sueldo el primer año de vida del hijo generó una dinámica paritaria entre mujeres y hombres en todos los colectivos, salvo el docente; es decir, aunque hay más mujeres que hombres ocupadas en el sector público, tanto mujeres como hombres la pidieron.
3. Las reducciones de jornada con reducción de salario más que proporcional aumentaron la demanda y la duración del periodo, aunque en este caso el diferencial entre hombres y mujeres se hizo más grande.

Asimismo, en el año 2011, con los recortes, se modificó la reducción de 1/3 de jornada para cuidados de un bebé de hasta un año. Ahora se retribuye con el 80% del sueldo, no con el 100%. Esta era la "medida estrella" desde el punto de vista de la promoción de la corresponsabilidad de los padres. Aunque los recortes también la han hecho desaparecer, su existencia temporal ha dejado bien claro que cuando las reducciones no perjudican el sueldo del padre –a menudo el más elevado en la mayoría de familias– este está dispuesto a optar por el cuidado de los hijos pequeños. Trataré con más profundidad esta problemática en el cuarto apartado del capítulo.

3.3. La atención a niños de 0-3 años y a sus familias: las escuelas infantiles, los espacios familiares y otros servicios de cuidados y apoyo a la crianza

Los servicios de cuidados para la pequeña infancia, además de ser un recurso comunitario para la educación de los niños pequeños, favorecen la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Brullet, 2010c), y son una parte fundamental de las medidas a favor de la conciliación familiar y laboral. El análisis en profundidad de los diferentes servicios educativos ya se hace en el último capítulo de este libro. Aquí me limitaré a comentar algunas cuestiones que considero de relevancia sociológica, teniendo presente la situación en el conjunto de España y la experiencia específica de Cataluña.

Durante bastante tiempo, las comparaciones de datos estadísticos entre España y otros países de Europa sobre la cobertura de los servicios de atención a la infancia en las edades de no escolarización obligatoria han sido confusas, cuando no erróneas. La falta de categorías unificadas que "recontasen lo mismo" ha facilitado valoraciones a la baja sobre la situación realmente existente en España, y aún más en relación con Cataluña donde la educación infantil hasta los 5 años fue desarrollada mucho antes que en la mayor parte del resto de Comunidades Autónomas.

La causa es que en España y en Cataluña el análisis de la evolución de las tasas de cobertura se ha hecho únicamente con el recuento de las escuelas infantiles y jardines de infancia (0-3) –escuelas infantiles– y las aulas de segundo ciclo (3-5) de educación infantil, privadas y públicas, sometidas a la regulación de la administración educativa (Ministerio de Educación o Departament d'Educació). En cambio, en las estadísticas de muchos otros países europeos se incluyen todos los espacios de cuidado, privados y públicos, que dependen de diferentes administraciones: educación, bienestar social, trabajo, etc.; por ejemplo, los servicios regulados de niñeras contratadas, o los espacios de atención precoz, etc. Este hecho ha comportado un baile de cifras en las comparaciones.

En el curso 2008-2009, según datos del Ministerio de Educación y del Departament d'Educació de la Generalitat, el 43%

y el 55% de los niños de 2 años del Estado español y de Cataluña, respectivamente, están inscritos en escuelas infantiles públicas o privadas reguladas por la administración educativa (primer ciclo de la educación infantil). Por edades, la cobertura en Cataluña era la siguiente: 9% hasta 12 meses; 35% hasta 2 años; 55% hasta 3 años (Brullet, 2012a).

TABLA 13. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN HASTA 2 AÑOS.

	Cataluña	*España*
2000-01	49,8	17,4
2001-02	49,3	20,7
2002-03	50,2	21,7
2003-04	50,7	24,4
2004-05	53,0	28,1
2005-06	52,7	30,0
2006-07	52,5	32,6
2007-08	54,4	35,0
2008-09	55,2	43,0

Fuente para España: Ministerio de Educación.
Fuente para Cataluña: Departament d'Educació.

Ahora bien, los niños de estas edades también pueden recibir otras formas de atención no parental; tenemos evidencias de ello para el año 2009 en la Encuesta de Condiciones de Vida (INE-Idescat). En efecto, en Cataluña, un 16% de los niños de 2 años de edad, y en España un 21%, son atendidos en casa por niñeras, canguros, abuelos u otros familiares. Si sumamos los datos de los atendidos en escuelas infantiles y los atendidos en casa por terceros no progenitores (profesionales o no) nos acercamos a las tasas de ocupación de sus madres. Es decir, aproximadamente entre 6 y 7 niños de dos años, de cada 10, reciben regularmente los cuidados y la atención de personas que no son sus progenitores, en diferentes modalidades, durante unas 25 horas a la semana.

La escuela infantil (primer ciclo de la educación infantil) es muy demandada por parte de familias trabajadoras de doble

salario con estudios medios o superiores, pero las familias con menos recursos económicos raramente llevan allí a sus hijos porque les comporta un copago mensual demasiado alto, aunque algunos municipios ofrecen becas para escuela infantil. A veces son los abuelos u otras personas de la red familiar quienes se ocupan de los pequeños, mientras los padres trabajan. Por otra parte, hay un alto riesgo de que la falta de recursos familiares derive al bebé a un centro o espacio de bajo coste sin calidad pedagógica.

Por lo que respecta a los servicios educativos para niños de 3 a 5 años (segundo ciclo de educación infantil), en Cataluña y desde el curso 1994-1995, prácticamente el 100% está escolarizado. El proceso en el conjunto de España ha sido más lento, pero, en la actualidad, la escolarización entre los 3 y 5 años también alcanza al 100% con pequeñas oscilaciones. Sabemos que esta escolarización, cuando es de calidad, aporta muchas ventajas educativas a medio y largo plazo de cara al desarrollo y oportunidades de la infancia. Una buena educación se traduce, en el futuro, en ventajas sociales y económicas, tanto personales como colectivas, como demuestran muchos estudios científicos (Esping, Andersen y Palier, 2010; UNICEF, 2008).

Sin embargo, es más discutible que durante los dos primeros años de vida la escuela infantil aporte más beneficios a los niños que no la crianza en su entorno familiar (UNICEF, 2008). En estas edades (0-2) solamente se pueden asegurar mejores beneficios cuando la calidad de la atención en dichas escuelas es de excelencia. Una investigación realizada en Cataluña concluye que las estimaciones obtenidas de los efectos de la escuela infantil, en el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes, no son homogéneas. Los resultados dependen de los indicadores utilizados para medir el desarrollo de los individuos y el estrato social al que pertenecen: el efecto de la escuela infantil es menor cuanto más bajo es el estrato social de la familia del estudiante (Sarasa, 2012). Por lo tanto, es muy necesario avanzar en la investigación específica de la problemática de la crianza en los dos primeros años de vida de los niños. Y, en cualquier caso, cada vez más el papel de las familias aparece como un elemento absolutamente clave en el desarrollo positivo de la pequeña infancia.

Espacios familiares y otros recursos públicos y comunitarios en apoyo a la crianza

Actualmente, la atención y educación de la primera infancia recibe en toda Europa una atención especial por parte de los poderes públicos; y es necesario insistir que no siempre en el sentido exclusivo de escolarizar a los niños de 0 a 2 años (UNICEF, 2008). Actualmente, en Cataluña, hay un debate importante sobre si es necesario continuar ampliando su "escolarización" hacia edades cada vez menores, o si es necesario ampliar los permisos parentales protegidos económicamente. Es imprescindible plantear cuál es la crianza más beneficiosa para los más pequeños según sea su edad y su situación familiar. Una corriente muy amplia de profesionales y familias considera que, durante el primer año de vida, la situación óptima para la criatura es la crianza directa de los progenitores o familiares más próximos, ya que lo que necesita el bebé es construir vínculos afectivos y emocionales sólidos con su entorno de intimidad; son estos vínculos los que le permitirán crecer y desarrollar su autonomía y sociabilidad con más fortaleza psicológica y con más seguridad personal. Muchas familias, inmigradas o autóctonas, no contemplan la opción de llevar a sus hijos a escuelas infantiles durante los primeros meses de vida; sin embargo, desearían compartir la crianza con otras familias, algunas horas al día o a la semana, creando red social y relaciones de ayuda mutua. En este sentido, los servicios de acompañamiento familiar, como los nombrados "espacios familiares" en Cataluña, han mostrado claramente su funcionalidad y eficacia. En el segundo capítulo de este libro, se comenta la necesidad de nuevas miradas por lo que respecta a la crianza colectiva y comunitaria de los más pequeños, así como la importancia de dinamizar localmente las ciudades educadoras, las redes de actividades educativas para la infancia de 0 a 6 años u otras iniciativas. Por otra parte, es necesario insistir en el necesario desarrollo de las políticas de conciliación y de repensar la organización de los tiempos de trabajo y servicios en las ciudades, con el objetivo de crear nuevos contextos cívicos que permitan optimizar el tiempo de los cuidados y del bienestar en la vida cotidiana (Brullet, 2009, 2010a).

4. Las familias jóvenes: vida cotidiana, usos del tiempo y nuevas políticas sociales

En esta parte, abordo la problemática de los usos del tiempo de la vida diaria y el conflicto creciente entre la ética de los cuidados y la ética del trabajo remunerado. En segundo lugar, planteo cómo el proceso de individualización ha impactado sobre los tiempos y espacios de vida del grupo familiar. Por un lado, hay que repartir las tareas del hogar y del cuidado de uno mismo y de los demás y, por otro, es necesario organizar la vida en común; y ni una cosa ni la otra surgen hoy fácilmente. En tercer lugar, presento los resultados de una investigación con entrevistas en profundidad en las que madres y padres manifiestan su deseo de corresponsabilidad en la crianza y, al mismo tiempo, explican las dificultades objetivas con las que se encuentran.

4.1. Las tensiones entre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado

A lo largo de la primera modernidad, las mujeres vieron minorizado su estatuto de ciudadanas en relación con la posición de los hombres y, al mismo tiempo, se minorizó el estatuto social de las *tareas de cuidados*[8] (devaluación de los tiempos, del esfuerzo físico y mental, de las habilidades y competencias de todo tipo que estas tareas requieren) respecto a las tareas remuneradas en el taller, en la empresa y en la fábrica. ¿Cómo impactan los cambios sociales (y, en especial, la nueva posición social de las mujeres) en los comportamientos y vivencias subjetivas ante las tareas de cuidados familiares? ¿Qué está pasando con la atención a niños y adolescentes?

Criar y educar niños y adolescentes –o cuidar de personas con dependencia– exige una presencia y una dedicación regular y cotidiana. Las mujeres han aumentado sus márgenes de autonomía personal y económica, y, gracias a su inserción laboral,

[8] Las tareas de cuidados en los hogares pueden ser realizadas de manera no remunerada (familia) o remunerada (servicio pagado). Fuera del hogar, el cuidado a las personas se realiza en los servicios de cuidado personal, los servicios sanitarios, los servicios socioeducativos, los servicios sociales, etc.

hacen una aportación importante a los ingresos familiares y esperan que los hombres asuman, en reciprocidad, las tareas de cuidados familiares que les corresponden. Como veremos, la investigación sociológica en Cataluña muestra que el cuidado diario compartido por la madre y el padre se da en 3 o 4 de cada 10 hogares, pero con una distribución de tiempo de dedicación no simétrica. De todas maneras, y desde mi punto de vista, en la gran mayoría de los hogares jóvenes con hijos pequeños se vive una intensa confrontación entre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado. Un conflicto que, a menudo, se resuelve de manera muy convencional: la madre es quien carga con un mayor peso de trabajo familiar. Veamos como este conflicto se explica a escala individual, familiar y social.

Las tensiones en el plano individual

En el plano individual, el conflicto pesa mucho más sobre las mujeres porque han sido *sobresocializadas* en la ética del cuidado de los otros (siempre les falta tiempo). En cambio, los hombres jóvenes muestran un malestar subjetivo mucho menor ante la falta de tiempo porque han sido *infrasocializados* en el cuidado diario de sí mismos y de los demás. Mantienen la idea de que deben ser los principales, sino únicos, "ganadores del pan" (llevar dinero a casa) cuando la realidad ya es otra. Incluso, cuando ella tiene un salario más alto (situación hoy minoritaria, pero en aumento), es ella quien acostumbra a estar más *presente* en el hogar, haciendo, organizando o coordinando el cuidado de los niños, las solidaridades familiares y el uso de los servicios comunitarios (obviamente, cuando hay red familiar y servicios de proximidad).

Ellas se resisten a dejar el cuidado, no solo porque se sienten obligadas (por la socialización recibida), sino porque conocen la importancia de la presencia personal de los adultos en la vida de los niños y de la gente mayor (tienen más experiencia de cuidados y empatía emocional). Acumulan las faenas profesionales y las familiares buscando reducir sus tensiones internas y sus sentimientos de culpa por no poder atenderlo todo. También se acogen más a las reducciones de jornada y otros meca-

nismos de flexibilidad laboral, si tienen opción a ello. Y, cuando las necesidades de cuidado se intensifican (nacimientos, enfermedades, etc.), algunas cogen el paro ante la falta de apoyos y de servicios comunitarios asequibles económicamente (Brullet y Roca, 2008). Además, hay un tipo de "ceguera empresarial" ante los cambios familiares que, por un lado, permite continuar devaluando la capacidad profesional de las mujeres y, por otro, permite negar la necesidad de tiempo que también tienen los hombres para asumir sus responsabilidades de cuidado familiar. Aún son muy pocas las empresas que implementan políticas de conciliación, a pesar de que existen investigaciones que muestran los beneficios empresariales añadidos cuando se implementan.

Las tensiones en las relaciones familiares

En el plano de las interacciones familiares, el conflicto se expresa y gira a menudo alrededor del tiempo disponible de cada uno: «yo no tengo tiempo». Cuando el conflicto de tiempo acaba "bien", es frecuente que sea porque la madre lo cierra con un: «ya miraré de arreglármelas». Las actividades y el tiempo de cada uno (de niños, adolescentes y adultos) presionan unos sobre los otros. Falta tiempo familiar compartido de calidad, especialmente en los sectores sociales más frágiles. Sabemos, por ejemplo, que hay muchos bebés menores de un año que pasan más de 8 horas diarias en la escuela infantil; sabemos también que una parte muy significativa de los adolescentes de Cataluña (50%) querrían compartir más tiempo con sus abuelos, otros (32%) con el padre, y otros (18%) con la madre (Marí-Klose, Gómez, Brullet y Escapa, 2008). En las edades centrales de la vida falta tiempo para uno mismo, y falta tiempo para la participación social y asociativa. Sabemos que una franja significativa de gente mayor padece soledad por la falta de relaciones intergeneracionales.

Las parejas jóvenes proyectan su futuro sobre la base económica de dos salarios, pero cuando tienen hijos solo un tercio comparten las tareas de cuidados, y de estas muy pocas en tiempo equivalente. Sin embargo, hay evidencia de un aumento

moderado de un nuevo perfil de padre joven que desea tener tiempo para estar con sus hijos. En cualquier caso, es necesario negociar más, planificar más. Ellas reclaman más corresponsabilidad en la dinámica del día a día y casi siempre buscan la manera de respaldar la vida diaria de los hijos, aunque sea a costa de renunciar a otras aspiraciones y espacios personales de trabajo, de creación, de ocio o de participación comunitaria (Brullet y Roca, 2008; Alberdi, 2007; Meil, 2006).

Las madres también querrían una crianza más compartida con la comunidad para sentirse más acompañadas, en un contexto en el que se han debilitado las vías de transmisión tradicional de los saberes de la buena crianza. Sea como sea, las dificultades y las tensiones se incrementan cuando no se dispone de habilidades personales para la escucha y la negociación. Como ya se ha comentado anteriormente, la autoridad parental ya no es dada por supuesta, sino que es necesario ganársela en un contexto en el que a menudo los niños y adolescentes "saben más" que los adultos (nuevas tecnologías). Cuando el conflicto en la comunicación se instala y se cronifica, los niños crecen en climas familiares muy difíciles. La violencia o el silencio de la incomunicación son síntomas de una relación enferma.

Sabemos que las relaciones de autoridad y poder entre sexos y entre generaciones han cambiado, y que cuando no se puede negociar entre lo viejo y lo nuevo aumentan las respuestas psicosomáticas. Hay más niños considerados hiperactivos, que no duermen las horas necesarias, que están medicados, otros que tienen hábitos de ocio totalmente pasivos (TV, internet), que son obesos a los diez años o tienen otros problemas de salud. Son niños, en general, poco acompañados, o acompañados de manera inadecuada por los adultos, y a veces demasiado medicados. En todas las clases sociales los hay, aunque las expresiones de su malestar sean diferentes en frecuencia y en tipo. Por ejemplo, los niños de familias de bajo capital social, educativo y económico pasan, al finalizar el día, más horas delante de la TV o de internet, aunque haya adultos en el hogar. En cambio, los de familias más favorecidas hacen más deporte y actividades de ocio de calidad (Marí-Klose, Gómez, Brullet y Escapa, 2008; Marí-Klose et al., 2010).

Las tensiones en el plano macrosocial

En el plano macrosocial, *la ética del cuidado* ha ido perdiendo valor ante la *ética del trabajo remunerado*. En la primera modernidad, las tareas de cuidados de la vida en el marco familiar tuvieron un estatuto inferior al del trabajo remunerado; hecho que hoy se está acentuando. Nuestra sociedad se ha sometido cada vez más (especialmente desde los años ochenta con el ascenso del neoliberalismo económico y político) a las reglas del productivismo económico basadas en la desregulación, la precariedad laboral, la competitividad salvaje y la promoción del consumismo compulsivo. La consigna implícita en las relaciones sociales ha sido: «quien no admite estas reglas económicas y laborales queda fuera de juego». Este juego ha estallado y en España hay, ahora mismo, seis millones de personas que querrían trabajar y están en paro.

Las dinámicas económicas neoliberales llevaron, a partir de los años ochenta, a una sobrevaloración del bienestar material y fragilizaron las éticas privadas y públicas de la solidaridad, de la búsqueda del bien común, de la ética del cuidado y de la hospitalidad (Canimes, 2013; Gilligan, 2013). Se ha presionado hacia un consumo poco responsable y hacia la búsqueda del éxito individual. Los niños y adolescentes han escuchado –igual que muchos adultos– los cantos de sirena de la publicidad sobre la felicidad y la libertad que supuestamente ofrece el consumo de bienes materiales. Incluso se ha empujado a la población para que "mercantilice" (comprar y vender) todo tipo de afectos, sentimientos y emociones. También el campo de la educación escolar ha quedado afectado por la idea de la productividad sin ética. Se ha vendido la idea de que la libertad individual no tiene nada que ver con los vínculos sociales democráticos, que son los que generan solidaridad y sentido de pertenencia saludable a una comunidad. Por supuesto, son tendencias que no han impactado de la misma manera sobre toda la sociedad, tal como demuestran las personas y organizaciones que actúan a favor de las solidaridades sociales, el consumo responsable, la cooperación u otras expresiones de vinculación social.

Asimismo, las tendencias neoliberales tienen impactos negativos serios sobre la calidad de vida de la mayoría. En la

sociedad industrial fordista había más precariedad y pobreza relativa, pero, después del trabajo en la empresa o en la fábrica, había más "vida" en el sentido de vida personal y colectiva (familiar, asociativa, comunitaria).

Hoy, algunas nuevas técnicas del *management* empresarial han venido insistiendo en que se puede producir más y con más rapidez, y se pide a cada trabajador que sea más flexible, adaptable, versátil, etc. Así se traspasa a cada individuo en particular la responsabilidad del resultado final de procesos complejos que no dependen exclusivamente de su esfuerzo individual. Y la pobreza relacional genera problemas importantes de salud física y mental en mujeres y hombres trabajadores y, de rebote, en los niños y adolescentes.

Por otro lado, los sindicatos han perdido espacio en la negociación de las condiciones laborales y los gobiernos estatales muestran unos márgenes de acción limitados ante las presiones de los poderes económicos internacionales, de manera que recortan políticas sociales en un contexto en el que se crean nuevos procesos de exclusión. La crisis económica está añadiendo bolsas importantes de pobreza material. Y sabemos que la pobreza infantil, que es pobreza familiar, ha aumentado escandalosamente en los últimos años; 1 de cada 4 niños del conjunto del Estado español son pobres (UNICEF, 2013).

4.2. La individualización del tiempo de la vida cotidiana y el reparto del cuidado de los hijos

La individualización de los estilos de vida y la necesidad de vinculación social

Hemos visto en el apartado de datos demográficos que las unidades familiares (hogares de familias nucleares) son hoy más pequeñas en número de personas, pero muchas deben afrontar una creciente complejidad en sus relaciones de parentesco. En general, cada persona del hogar o de la red familiar lleva una vida social más individualizada. Cada una –sea cual sea su edad o sexo– puede tener sus propios intereses y responsabilidades y hace diferentes usos de los espacios y del tiempo, dentro y fuera

del hogar. En la medida en que la economía familiar lo permite, cada uno tiene su habitación propia y cada uno tiene espacios no familiares de referencia (escuela, empresa, grupo de amigos o amigas, club deportivo, asociaciones, redes informales de amistad, talleres, redes en internet, etc.). Estamos lejos de la homogeneidad de los cursos de vida y de los usos del tiempo de los grupos familiares en la sociedad industrial de la primera modernidad.

El tiempo que hoy se dedica al cuidado del hogar y de las personas dentro de las familias se ha reducido globalmente gracias a la tecnología doméstica (lavadoras, neveras, hornos, etc.); pero, en cualquier caso, alguien se tiene que ocupar de su uso y mantenimiento. Lo fundamental es que en los hogares no solo se producen bienes y servicios, sino que se realizan importantes tareas de "civilización" y socialización mutua entre grandes y pequeños: construcción de las estructuras afectivas y emocionales básicas; transmisión de saberes básicos para la autonomía personal (alimentación, higiene, salud…); aprendizaje de valores, actitudes y normas familiares y sociales; aprendizaje de la vida en grupo, de la convivencia, la reciprocidad, la solidaridad intergeneracional; etc. Hoy, la gran mayoría de familias jóvenes tienen el reto de cómo repartir, organizar y articular el tiempo y los espacios de vida de cada uno, es decir, las responsabilidades y las obligaciones que comportan la vida personal, la familiar y la social. Si no hay momentos compartidos en el hogar en los que predomine el acompañamiento y la atención mutua, en los que cada uno, del más pequeño al mayor, se sienta reconocido por los otros, la convivencia pierde calidad cuando no su sentido (y aumentan las rupturas de parejas y los niños sin límites sociales).

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen ventajas y abren oportunidades, pero es de consenso que están añadiendo un nuevo reto en los hogares familiares y en la educación escolar. Los adultos incorporados a las nuevas tecnologías aún están aprendiendo a utilizarlas en sus espacios familiares y de intimidad. Los adolescentes superan con creces las habilidades de los adultos de la familia, y muchos niños pequeños ven cómo la mirada de los padres está constantemente pendiente del móvil, del *smartphone* o de la tableta digital. Hay madres y

padres desbordados, las miradas entre grandes y pequeños se cruzan menos y la construcción del "nosotros real y presencial" (no virtual) es más difícil que en el pasado inmediato.

Es básico e imprescindible que las familias jóvenes con hijos tengan tiempo para compartir y ejercer las funciones parentales, la conversación y la escucha necesarias. Y, también es necesaria su interacción con la comunidad: barrio, escuela, talleres, servicios comunitarios, asociacionismo, etc. (Brullet, 2009). Las nuevas tecnologías lo pueden facilitar, pero también lo pueden frenar y pueden aislar al individuo frente a la pantalla. La Encuesta Panel de Infancia y Familias del CIIMU ha aportado evidencias sobre que una mayor dedicación y acompañamiento de los hijos en la etapa escolar (conversar de la escuela y valorarla) va asociada a unos rendimientos escolares claramente más positivos, especialmente entre las clases populares. Cuando este acompañamiento falla, los resultados escolares tienden a ser inferiores. Tanto el tiempo de dedicación de la madre como del padre son significativos (Marí-Klose, Gómez, Brullet y Escapa, 2008).

El patrón de reparto del tiempo entre mujeres y hombres

En Cataluña, según la encuesta del uso del tiempo de 2010-2011, las mujeres destinan al hogar y a la familia una media de 4 horas y 14 minutos al día; los hombres 2 horas y 35 minutos (diferencia de 2:39 horas). Sin embargo, la diferencia entre ambos sexos ha disminuido en 45 minutos, si comparamos estos datos con los de la misma encuesta del año 2003. Por lo tanto, se ha reducido la desigualdad, aunque veremos si continúa reduciéndose en nuevos marcos económicos. Una parte del aumento del tiempo de los hombres se explica porque la crisis ha afectado de manera muy importante la ocupación masculina. En cualquier caso, la suma de las horas de trabajo remunerado con las de trabajo familiar muestra que las mujeres siguen cargando con más trabajo que los hombres.

La tarea específica de cuidar de los niños la hacen en Cataluña el 44% de las mujeres y el 24% de los hombres de entre 25 a 44 años. Ellas, con una media de 2:19 horas diarias y ellos de 1:32.

La desigualdad es notable, si bien hay una proporción nada despreciable de hombres jóvenes que también se ocupan de los niños en el hogar. Es decir, por cada 4 mujeres jóvenes que cuidan niños hay 2 hombres que también lo hacen.

¿Aumenta la crianza compartida entre madre y padre?

En los hogares catalanes donde viven adolescentes de 12 a 16 años, el 84% de los padres y el 78% de las madres trabajan fuera del hogar. En torno al 60% trabaja entre 35 y 40 horas semanales; el 40% de los padres y el 12% de las madres trabajan más de 41. Solamente en un tercio de estos hogares se afirma compartir la mayor parte de las tareas domésticas y familiares.

Aunque ha habido cambios culturales importantes en la construcción de las identidades de género, ha habido poca investigación focalizada en analizar en detalle las actividades diarias de *crianza compartida* entre madre y padre cuando los hijos son muy pequeños. Podemos hacer referencia a la investigación de Brullet (1996) sobre una muestra representativa de 352 madres de hogares biparentales con criaturas de 0 a 3 años en una ciudad industrial catalana de unos 100.000 habitantes (Mataró).[9] No se midió el tiempo (horas y minutos) dedicado a la crianza, pero sí el detalle de las actividades del cuidado de los niños según las hiciera la madre, el padre, ambos o terceras personas, y se relacionaron con variables educativas y laborales. Se calculó la proporción de *participación compartida* (madre y padre) en tres dimensiones del cuidado del niño: *atención doméstica* (2 indicadores), *cuidados maternales* (14 indicadores), y *sociabilidad* (7 indicadores).

[9] Esta investigación –tesis doctoral presentada en la UAB y consultable en la red– aportó conocimiento nuevo y preciso sobre las prácticas de crianza. Hasta hoy, no se había investigado este tema en Cataluña con un detalle y amplitud equivalentes. De la muestra representativa de madres, el 50% trabajaba fuera del hogar (29% a jornada completa; 21% a jornada parcial variable). El 87% de los padres trabajaba a jornada completa; el 5% a jornada parcial o variable; y el 7% estaba en paro. La muestra se realizó sobre el universo de madres con hijos de 0 a 3 años empadronadas en la ciudad.

Esa investigación ya mostró que aproximadamente 1 padre de cada 10 compartía con la madre las actividades domésticas asociadas al cuidado del bebé; entre 3 y 4 de cada 10 padres compartían actividades de cuidados maternales; y 7 de cada 10 compartían actividades de sociabilidad. A finales del siglo XX, ya había cambios en las prácticas paternas: en un porcentaje significativo de hogares el padre cambiaba pañales, daba el biberón o bañaba a sus hijos. Ahora bien, la participación del padre solo se incrementaba cuando la madre tenía un trabajo remunerado a jornada completa. En estos casos, los cuidados del padre aumentaban 15 puntos en sociabilidad; 20 puntos en cuidados maternales y 20 puntos en actividades domésticas. Otros factores que también intervenían: entre las madres que realizaban trabajo remunerado a tiempo completo dominaban las que tenían estudios superiores. En cualquier caso, la jornada laboral a tiempo completo de la madre jugaba a favor de una mayor corresponsabilidad en las prácticas de crianza. No se puede decir lo mismo cuando su jornada era a tiempo parcial o variable.

Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2006, en 4 de cada 10 hogares catalanes se afirma –genéricamente– que la madre y el padre comparten el cuidado de los hijos (en este caso, la medida es sobre hogares con hijos de cualquier edad). También la Encuesta de 2001-2002 del Panel de Desigualdades Sociales en Cataluña, de la Fundación Jaume Bofill, muestra que, en uno de cada cuatro hogares, el padre ayuda en los deberes escolares y va a las reuniones de la escuela; pero del conjunto de la organización diaria se ocupa la madre en 7 de cada 10 hogares. Por lo tanto, se va confirmando la tendencia –aunque muy moderada– hacia una mayor participación de los hombres jóvenes en el cuidado. Podemos concluir que las diferentes encuestas –que obtienen la información a partir de categorías no siempre coincidentes– tienden a mostrar una proporción de entre 3 y 4 de cada 10 hogares de familias jóvenes con hijos donde se practica el *cuidado compartido.* Lo que no significa una simetría en tiempo de dedicación. En la encuesta Panel de Familias e Infancia, realizada por el CIIMU por encargo de la Generalitat de Catalunya, el 54% de las madres que trabajan fuera del hogar, con hijos adolescentes, llegan a casa antes de

las 18 horas; de los padres, solamente un 28% (Marí-Klose, Gómez, Brullet y Escapa, 2008).

Es interesante conocer otro aspecto relevante de los resultados del estudio de Brullet (1996) en relación con la clase social: en familias obreras de dos sueldos, el padre participaba mucho más en el trabajo doméstico, mientras que la madre se reservaba las prácticas de cuidado maternal. Las compensaciones que la madre obrera obtenía del cuidado de su hijo menor de 3 años estaban a una gran distancia de las que encontraba en su trabajo remunerado, a menudo de poca calificación y salario bajo. Y no parecía estar dispuesta a ceder un trabajo –el cuidado de su bebé– que le generaba placer, autoestima y reconocimiento social. En las clases medias ascendentes era a la inversa: el padre participaba en los cuidados maternales (biberón, pañales, etc.), pero mucho menos en el trabajo doméstico que lo hacía una persona externa. En la investigación más reciente de corte cualitativo de Brullet y Roca (2008), centrada en familias jóvenes de clase trabajadora, el principal fenómeno que se constata es la disposición actual, muy explícita (y solo práctica en algunos casos), de los hombres jóvenes hacia una mayor corresponsabilidad. Veamos algunas evidencias.

4.3. Estrategias de la madre y el padre cuando tienen hijos pequeños: entre el deseo de corresponsabilidad y las dificultades objetivas

El estudio de Brullet y Roca (2008) se centró en el análisis de 12 entrevistas en profundidad a 6 padres y a 6 madres jóvenes (seis parejas). Se trata de una muestra significativa (pero no representativa en un sentido estadístico) de parejas jóvenes de origen obrero, con niños pequeños, ambos trabajando fuera del hogar y viviendo en un barrio de clase trabajadora. El objetivo era explorar las dinámicas y estrategias cotidianas de cuidado de los hijos menores de 10 años y conocer si se aproximaban o no a la crianza compartida. Se quería indagar más allá de los datos de las grandes encuestas que reducen comportamientos complejos a unidades simples de medida.

El contenido de las 12 entrevistas giró en torno a las representaciones de cada miembro de la pareja sobre diversas dimensiones de su experiencia: su concepción de la familia antes de construirla; su decisión de tener hijos; la significación de los hijos en sus vidas; el proceso de adaptación personal a la vida con hijos; la organización de la vida diaria; las relaciones con la red familiar; el usos de servicios comunitarios. En lo que sigue se exponen algunos de los resultados.

Las parejas jóvenes de clases populares y origen obrero muestran diferentes modalidades y grados en sus estrategias de aproximación, o no, al cuidado compartido. Hay quien practica el modelo tradicional de hombre "ganador del pan" y de mujer "cuidadora del hogar y de los hijos". En el otro extremo está la pareja que ha construido una estrategia organizativa plenamente equitativa: ambos trabajan de manera remunerada durante un tiempo similar y, también, ambos se ocupan del cuidado familiar (tres hijos pequeños) durante un tiempo similar. En este caso, el modelo compartido y casi simétrico, por lo que respecta a las responsabilidades asumidas, ha sido posible por una conjunción de factores muy poco comunes en España: buena capacidad de negociación y adaptación ante el incremento de las necesidades de cuidado a medida que tenían hijos; obtención de permisos laborales, reducciones de jornada y flexibilidad laboral (ambos trabajan en el sector público catalán); acceso a escuelas infantiles públicas; y obtención de prestaciones económicas sustantivas que les han permitido aguantar mejor la reducción de sueldo por reducción de la jornada laboral, ya sea de una o del otro, según hayan ido conviniendo.[10]

Se constata que entre las clases populares se mantiene un *ethos* que valora la familia y el cuidado de los hijos muy por encima de la proyección individual en el trabajo remunerado. Con excepciones, no se busca en este trabajo mayor poder social o prestigio individual. Se busca tener buenas condiciones

[10] Ver en el apartado 3 las medidas de conciliación que se establecieron en Cataluña en el 2006 para las personas al servicio de la administración pública. Asimismo, se estableció una prestación económica universal para todos los niños de hasta 3 años, o hasta 6 años en el caso de familia monoparental o numerosa.

materiales de vida. Si bien, también es cierto que algunos hombres y algunas mujeres con ocupaciones de más prestigio social (docente, psicóloga) mantienen una relación más expresiva con su ocupación laboral. En todos los casos (excepto en uno), se preferiría trabajar menos horas para tener más tiempo para sí mismos, para estar con la pareja y para estar con los hijos. También es relevante que la mitad de las mujeres entrevistadas quisieran tener más tiempo para participar en la escuela y en la comunidad. Un tipo de participación que las diferencia de los padres, puesto que ninguno expresó este deseo.

Las diferentes narraciones de los y las entrevistadas evidenciaron que la modalidad de reparto y uso del tiempo de cuidado que se adopta dentro de las familias no depende solo de las características personales, sino sobre todo de la rigidez o la flexibilidad de la situación laboral de cada uno y, también, de los recursos comunitarios a su alcance. Algunas mujeres de clase obrera obtienen una flexibilidad de alto riesgo entrando y saliendo del mercado laboral gracias al subsidio del paro, ya que cuando las necesidades de cuidado empujan les compensa poco mantener el trabajo en términos monetarios y de calidad de vida. Pero, después, vuelven pronto a trabajar si pueden delegar el cuidado del bebé a una escuela infantil.

Las estrategias que las parejas van configurando dependen de los recursos a su alcance: familia extensa, escuelas infantiles públicas o privadas, servicios extraescolares y servicio matinal de acogida en la escuela, etc.; así como de los permisos laborales, reducciones de jornada con mantenimiento de sueldo, flexibilidad horaria de entradas y salidas, etc. Sin embargo, una opinión es unánime: todas las madres entrevistadas consideran demasiado corto el periodo de permiso de maternidad de cuatro meses. En consecuencia, sus estrategias para retardar la entrada del bebé en la escuela infantil han sido acumular al permiso de maternidad, el derecho a horas de lactancia y las vacaciones anuales. En algunos casos, se han reducido las horas de trabajo durante las cuales el bebé ha sido cuidado por los abuelos.

Ya se ha comentado anteriormente que las políticas sociales en apoyo a la crianza de los hijos han sido tardías, tímidas y desiguales en España. Sin embargo, en las entrevistas, la comparación entre dos familias trabajadoras con tres hijos permite

visualizar claramente los diferentes márgenes de maniobra que una y otra han tenido para articular el trabajo remunerado y el cuidado familiar, según sea el tipo de prestaciones y servicios a los que cada una ha tenido derecho (en tiempo y/o en dinero). Las entrevistas se realizaron en el año 2007, después de que la Generalitat de Catalunya estableciera mejoras en el apoyo a las familias y que hoy se han eliminado. Veamos, pues, las dos situaciones tan distintas.

4.4. El caso de Marc e Ingrid (3 hijos)

Al trabajar ambos en el sector público, han podido beneficiarse de los permisos de maternidad (16 semanas, a las que han añadido el tiempo concentrado de lactancia, más vacaciones) y del reciente permiso de hasta cuatro semanas para el padre (Cataluña); también de las recientes posibilidades de reducción de un tercio de jornada con mantenimiento de sueldo completo el primer año de vida del niño, derechos reservados a los trabajadores de la administración pública catalana.[11] También han podido hacer uso de la reducción de jornada con reducción de sueldo que podrán mantener hasta los 8 años de cada hijo; han tenido acceso a la escuela pública municipal de la cual valoran la alta calidad educativa; y, por la proximidad en edad de sus tres hijos (todos menores de 6 años), han comenzado a recibir, después del tercero, las prestaciones económicas del Estado y de la Generalitat de Catalunya por familia numerosa, en una cantidad que ya impacta de manera significativa en sus ingresos anuales, lo que hace posible que puedan asumir reducciones de jornada a más largo plazo. Podríamos decir que este es un caso de éxito, pero muy minoritario porque han confluido factores favorables: ambos trabajaban para la administración pública catalana y pudieron beneficiarse de permisos y reducciones de jornada y de prestaciones económicas que hoy son inexistentes.

[11] En España, las Comunidades Autónomas no pueden legislar sobre las relaciones laborales en las empresas privadas, es una competencia del Estado. Solo pueden ampliar la regulación estatal para los trabajadores de su propia administración.

4.5. El caso de Pere y Laura (3 hijos)

Él con un trabajo en una empresa privada con una jornada a tiempo completo y muy poco flexible, con tres horas de desplazamiento diario. Solo ha podido disfrutar de dos días de permiso por cada hijo (con el tercero, que ahora tiene seis meses, no ha llegado a tiempo al permiso de 15 días para el padre, recientemente aprobado). Ella, al trabajar pocas horas y sin contrato, no ha tenido ningún derecho como madre ni como trabajadora (no ha recibido nunca los 1200 Euros anuales del Estado hasta los 3 años de cada hijo porque solo va dirigido a las madres con contrato). Las prestaciones económicas por tener tres hijos también les han llegado demasiado tarde porque el hijo mayor ya tiene 13 años (sabiendo que en otros países europeos tendrían derecho a una prestación sustancial hasta la mayoría de edad, o más, de los tres hijos). Reciben la prestación universal de la Generalitat por el último hijo, con poca incidencia en los gastos familiares. Otra diferencia importante entre ambas familias: Pere y Laura han comprado su casa con su único esfuerzo. Marc e Ingrid la recibieron en herencia y la reformaron. En ambos casos, pueden hacer una deducción al impuesto IRPF de la cantidad regulada por los tres hijos.

Más allá de la escuela infantil o de la escuela primaria, la mitad de las familias entrevistadas no han participado en espacios de intercambio y ayuda mutua entre familias, a escala de barrio. Algunas madres expresan que desearían más tiempo para participar en la escuela, deseo que se puede interpretar como indicador del aislamiento en el que hoy se encuentran muchas familias en el proceso de crianza de los hijos. Algunas participan en actividades en la asociación de vecinos; algunas en las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA); pero, otras no han encontrado ni se les ha ofrecido espacios comunitarios, actividades de ocio ni puntos de encuentro donde compartir la crianza con otras familias.

4.6. ¿Y la red familiar?

Anteriormente se ha insistido en el hecho de que la familia es una red de relaciones. Ahora bien, esta red puede estar activa

o no, o tener actitudes distintas ante la crianza de los más pequeños, lo cual depende en parte importante de la clase social. La red puede aportar a la joven familia, apoyos en dinero o en tiempo.

Pues bien, las dos familias antes citadas no disponen del apoyo regular en tiempo de la red familiar porque abuelos, abuelas, tíos y tías viven en otras ciudades, situación cada vez más frecuente. En el primer caso, este hecho ha sido relativamente superado gracias a los servicios colectivos y comunitarios, y a los dispositivos laborales de conciliación. En cambio, la segunda familia ni ha podido disponer de la red familiar ni tampoco de dispositivos de conciliación; por lo tanto, su vida diaria es bastante más difícil y la madre ha tenido que renunciar a su desarrollo laboral.

Algunos estudios han aportado evidencia sobre el papel de los abuelos en España: en el año 2009, en el conjunto de España un 22% tenía cuidado diario de los nietos (media de 7 horas) lejos del 34% de abuelos del resto de Europa (media de 5 horas diarias) que también atienden a sus nietos. Es decir, en España había menos abuelos que se ocupasen de los nietos que en otros países, pero lo hacían con más dedicación y mayor responsabilidad (Badenas y López, 2010).

En otra investigación española, referida en este caso a todas las personas mayores de 65 años, aparece que el 37% tiene contacto diario con los nietos, un 17% varias veces a la semana, el 7% una vez a la semana y el 7% restante no tiene ningún contacto. Los abuelos se ocupan de los nietos aún más que las abuelas, pero cuando estas lo hacen les dedican más horas: 5,3 horas los abuelos y 6,2 horas las abuelas (IMSERSO, 2010, citado por Megías y Ballesteros, 2011). Este hecho, cuando es cotidiano y regular, transforma las relaciones convencionales entre las tres generaciones: abuelos y abuelas se tienen que convertir en educadores diarios al lado de la madre y el padre; lo que no es siempre fácil, especialmente por lo que respecta a acordar los límites necesarios a las demandas de los niños.

Hoy, la red familiar está haciendo de cojín de las familias jóvenes afectadas por el paro y la precariedad laboral. Asimismo, hay diferencias en el papel que cubren los abuelos según sea su clase social. Entre las clases populares, la crisis económica ha reducido la asistencia de los niños a las escuelas infantiles y a

las actividades extraescolares, y ha aumentado el tiempo de presencia y atención de los abuelos en la vida diaria. En cambio, entre las clases medias y altas, con recursos económicos suficientes para pagar escuelas infantiles, canguros u otros servicios privados, los abuelos manifiestan que querrían pasar más tiempo con sus nietos.

5. Síntesis y reflexiones finales

Sobre el cambio de época y las transformaciones de las estructuras e instituciones sociales

Estamos viviendo una larga crisis económica y social en un proceso de más largo alcance de cambio de época sociohistórica. Se transforman estructuras e instituciones construidas a lo largo del siglo XIX y XX; su crisis, transición y reconstrucción abren nuevas oportunidades, pero también nuevas incertidumbres y retos a escala individual y colectiva. Aumentan las desigualdades sociales y el malestar en la vida cotidiana. Las transformaciones en curso pueden derivar, o no, a una mayor equidad y justicia social. Los retos democráticos son éticos, políticos y económicos. Desde una ética progresista, es necesario reforzar en todas las instituciones la articulación de los derechos y libertades individuales con los vínculos sociales democráticos. También en la familia.

Sobre las transformaciones familiares y el cuidado de la vida

En las sociedades europeas con Estados de bienestar, las dinámicas de individualización de los derechos y libertades han generado la transformación de las relaciones familiares. A inicios del siglo XXI se hace muy patente la crisis del modelo de familia patriarcal moderna y, en consecuencia, cambia el modelo de cuidado de las personas en la vida diaria.

El sistema convencional de cuidado diario de la vida se ha sustentado básicamente en el trabajo de las mujeres, en las unidades y redes familiares. Pero la familia ha cambiado en profundidad en tres grandes dimensiones:

1. Las legalidades y legitimidades.
2. Las relaciones de poder y autoridad entre sexos y entre generaciones.
3. El reparto del tiempo del trabajo de cuidado y del trabajo remunerado.

Estos cambios generan oportunidades (por ejemplo, más autonomía para construir el propio trayecto de vida), pero también generan nuevos riesgos y retos a superar (por ejemplo, el pluralismo familiar no asegura mejores prácticas parentales).

Hoy, necesitamos imaginar una nueva organización social del cuidado de la vida en la cual las familias (hombres y mujeres en equidad) puedan mantener sus funciones de crianza, educativas y de cuidado del grupo, desde la perspectiva democrática de los derechos de ciudadanía. Las funciones y responsabilidades familiares deben estar bien articuladas y bien acompañadas con y por los recursos sociales públicos y comunitarios del Estado de bienestar y de la sociedad civil, a escala estatal, autonómica y local. Es necesario repensar la atención que se da a los niños más pequeños con una mirada global a sus necesidades afectivas, emocionales y sociales; y a las de sus progenitores.

Sobre las políticas convencionales de apoyo a las familias con hijos

De su análisis resulta un balance general decepcionante porque hay un número importante de familias con hijos que no disponen prácticamente de ningún tipo de apoyo social. El gasto público en España en prestaciones económicas para hijos a cargo corresponde a una sexta parte del gasto medio que se realiza en la Unión Europea. En España no existen ayudas de tipo universal, excepto en casos de un grado elevado de discapacidad de los hijos. Las ayudas económicas más importantes se hacen a través de las deducciones por hijos en la declaración de la renta. Pero, dado que las familias con menos recursos están exentas de realizar esta declaración, son las clases medias y altas las que reciben el beneficio de las deducciones. En una etapa de crisis económica y social como la actual, este hecho tiene unas conse-

cuencias gravísimas sobre el bienestar de los niños de familias vulnerables. Además, las familias con recursos económicos medios y altos pueden acceder a servicios privados o de copago, mientras que las vulnerables quedan completamente desprotegidas sin la acción compensadora del Estado de bienestar.

El tiempo asociado al permiso laboral por maternidad de 16 semanas es considerado, por la gran mayoría de madres trabajadoras, excesivamente corto y sería necesario que fuese ampliado y se contemplase la incorporación del padre en la crianza. Diversos países europeos (Islandia, Suecia, Noruega, Alemania, Portugal, etc.) están marcando el camino a seguir. En Islandia, por ejemplo, la protección de la crianza es hasta los 9 meses del bebé, bajo la fórmula de 3 meses para la madre, 3 meses para el padre y 3 meses a repartir según deseen. Se trata de proteger el derecho del niño a ser cuidado por la madre y por el padre, y asegurar sin dificultades su retorno al trabajo remunerado.

Sobre la ética del cuidado y la ética del trabajo remunerado

En el desarrollo de la vida cotidiana de las familias se constata una reducción global del tiempo dedicado al cuidado familiar y a la relación social, tiempo que tiene que competir con el del trabajo remunerado. Cuando se tienen hijos o familiares dependientes se intensifica el conflicto.

En los últimos treinta años, han progresado los valores y las prácticas (políticas y económicas) de corte neoliberal, lo que ha llevado a una devaluación general de las éticas del cuidado y de la hospitalidad. Han aumentado las tensiones entre la ética del cuidado y la ética de trabajo remunerado, a escala individual (tensiones internas o subjetivas), familiar (tensiones intersubjetivas) y macrosocial (presión hacia el éxito individual, el bienestar material y la mercantilización extrema). En algunos sectores sociales se ha priorizado el bienestar material por encima del bienestar relacional.

No obstante, en nuestra sociedad hay personas, familias, organizaciones y movimientos sociales que actúan a favor de la solidaridad, el consumo responsable, la cooperación u otras formas de vinculación social democrática. Tener conciencia de las

propias vulnerabilidades e interdependencias permite construir una sociedad más solidaria, más justa, más fraterna. La acción colectiva de la sociedad civil y de los poderes públicos democráticos son claves en la construcción del presente y del futuro hacia una sociedad más equitativa y con un mejor bienestar relacional.

A pesar de que es difícil que el trabajo remunerado no sea la prioridad porque organiza la vida en sociedad, y es cada vez más escaso, es necesario buscar alternativas a favor de un mayor equilibrio y una mejor articulación entre tiempo de vida personal, familiar, laboral y comunitaria. En este sentido, desde una perspectiva macrosocial, son muy necesarias las políticas de "conciliación" que sean efectivas, y las políticas de "nuevos usos sociales del tiempo", porque el apoyo a las familias también puede venir de unos horarios más racionales en el mundo laboral y de unos servicios en las ciudades.

Sobre la pequeña infancia y sus familias

Las vías de transmisión tradicional de las buenas prácticas de crianza, entre las mujeres de la familia y del vecindario, han desaparecido. Hoy redescubrimos la importancia de educar en un marco comunitario que permita superar, por un lado, el aislamiento de los niños dentro del hogar familiar y, por otro, la excesiva escolarización en horas diarias en las escuelas infantiles o en espacios colectivos de dudosa calidad.

En el mundo desarrollado, los problemas de tiempo de las personas y las familias para cuidar de sí mismos y de los otros han ido *in crescendo.* A veces –especialmente en los países de la Europa mediterránea– estos problemas se afrontan siguiendo inercias del siglo pasado y sin ir hasta el fondo de la cuestión. ¿Cómo es posible, por ejemplo, que unos padres trabajadores que tienen una esperanza de vida de 80 años, y una larga vida laboral por delante, no puedan cuidar personalmente de su bebé en su primer año de vida debido a una legislación laboral y a unas inercias sociales que no valoran la crianza? ¿No es razonable que la madre trabajadora pueda tener un derecho social protegido más allá de los cuatro meses del niño estipulados por la

ley actual? ¿No es razonable que el padre también tenga este derecho y que se lo pueda combinar con la madre? ¿No es razonable que todos los bebés tengan derecho a ser cuidados por sus padres en la etapa más frágil de su vida?

Hoy, en el caso de los niños de 0 a 2 años, hay dudas razonables sobre que las mejores condiciones de su crianza se den en un sistema de escuelas infantiles convencionales. No se trata de retroceder en la oferta de escuelas infantiles públicas de calidad, sino de preguntarse si es necesario continuar escolarizando, largas horas al día, a edades cada vez más tempranas, con el riesgo de que la madre y el padre queden alejados de una etapa fundamental para el desarrollo de su vínculo emocional con el niño. Algunas voces hablan de la paradoja de la confluencia de la tendencia a la "delegación" y la tendencia a la "sobreprotección".

Según mi parecer, en este siglo, es urgente ampliar sustantivamente los permisos parentales para el cuidado de los bebés que incluyan al padre en la crianza. Es necesario que las escuelas infantiles y los espacios familiares se abran a la comunidad, manteniendo al mismo tiempo una vocación pedagógica y comunitaria, transformándose en espacios de encuentro, de cooperación, de confianza y de acción colectiva de familias y profesionales. Así se refuerza el vínculo parental y el sentido de pertenencia a la comunidad, en beneficio del bienestar personal y la cohesión social.

Idealmente, los permisos parentales, las escuelas infantiles, los servicios socioeducativos y los espacios familiares tendrían que configurar un *sistema integrado de apoyo al cuidado de los más pequeños*, un sistema en el cual cada familia, cada niño, obtuviese respuestas adecuadas a sus necesidades. Un sistema que permita que las familias, muy diversas entre sí, puedan elegir entre diferentes dispositivos y servicios para combinar trabajo y familia.

En esta visión de futuro también sería necesario renovar y reforzar las experiencias exitosas de las Ciudades educadoras, de las Redes locales de infancia de 0 a 6 años o los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) que dinamizan políticas locales de proximidad en apoyo a la infancia y sus familias. Las políticas locales permiten ajustar las intervenciones socioeducativas a las

necesidades del territorio, con acciones y programas que pueden ser muy diversos, de tipo preventivo o de atención a situaciones de riesgo: programas de fomento de las habilidades de crianza para madres y padres; de apoyo a las asociaciones familiares; de acompañamiento a las transiciones familiares; de creación de puentes entre familias y escuelas; de formación y apoderamiento de madres y padres en habilidades de negociación y gestión de conflictos; de promoción de la parentalidad positiva en familias vulnerables; programas para prevenir la violencia doméstica y machista, y para recuperar a los adultos y a las criaturas que la han sufrido o la sufren; etc.

Las políticas de apoyo a las necesidades sociales de las familias con hijos se deben fundamentar en los derechos individuales democráticos; pero la intervención social se debe orientar no solo de manera individual, sino también de manera grupal, familiar y comunitaria. Porque nuestra autonomía personal se desarrolla plenamente cuando actuamos en nuestras redes y relaciones sociales concretas, reconociendo la existencia y las necesidades del otro más allá de nuestra propia individualidad.

Bibliografía

Ajenjo Cosp, M. y García Saladrigas, N. (2014). Los hogares del post-divorcio: el antes y el después de la crisis económica. Comunicación en el XIV *Congreso Nacional de la Población.* Sevilla.

Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Madrid. Fundación BBVA.

Badenas, N. y López, M.T. (2010). *Doble dependencia: Abuelos que cuidan nietos en España*. Madrid. Civitas.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid. Fondo de cultura económica.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona. El Roure.

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia.* Barcelona. Paidós.

Brullet, C. (1996). *Anàlisi de l'organització i repartiment del treball familiar i el treball remunerat entre parelles joves amb criatures petites: pràctiques, representacions i condicions materials de vida*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/5142

Brullet, C. (2000). El debat sobre la conciliació Ocupació - Família en el marc de la Unió Europea. *Revista Catalana de Sociologia, núm. 12*. Pág. 155-185.
http://www.iecat.net/institucio/societats/ACSociologia/Publicacions/PDF/numero12_2000/14748.Doc%207.pdf

Brullet, C. y Roca, C. (2004). Relacions familiars i autoritat. En C. Gómez-Granell et al., *Informe 2004. Infància, Famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona. CIIMU. Consultable en: www.ciimu.org

Brullet, C. y Roca, C. (2008). Tener y cuidar hijos. Estrategias, redes sociales y políticas de apoyo a la crianza. En Brullet et al., *Malestares. Infancia, adolescencia, familias.* Barcelona. Graó. En catalán en: http://www.ciimu.org/uploads/20081217/1__FAMILIES_VOL_I_des_08.pdf

Brullet, C. (2009). Les polítiques locals de suport a les famílies. El paper clau de les polítiques locals en la cooperació entre famílies, escoles i comunitat a favor de la cohesió social. *VIA. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol*, *núm 9*.
http://www.jordipujol.cat/ca/cejp/revista/9

Brullet, C. (2010a). *Tiempos, Cuidados y Ciudadanía. Corresponsabilidades privadas y públicas*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. Regidoria d'Usos dels Temps- Programa Nous Usos Socials del Temps (NUST).
Disponible en la red, en castellano y en catalán.
http://w110.bcn.cat/UsosDelTemps/Continguts/Documents/Publicacions/Dossiers/Traduccions/Tiempo,%20cuidados%20y%20ciudadania%20%20web.pdf
http://w110.bcn.cat/UsosDelTemps/Continguts/Documents/Publicacions/Dossiers/temps,%20cura%20i%20ciudadania%20web.pdf

Brullet, C. (2010b). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida. *Revista Educar*, *núm. 45.* Monográfico sobre Educación y Familia. Disponible en:
http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn45p51.pdf

Brullet, C. (2010c). Cura de la petita infància i cohesió social. *Revista Guix, núm 55*. Monogràfic: Gestió en educació infantil. [En castellano: "Cuidado de la pequeña infancia y cohesión social". *Revista AULA de infantil. Ámbito 0-6*, n. 55.]
http://www.grao.com/revistas/guix-infantil/055-gestio-en-educacio-infantil

Brullet, C. (2011). *Seminari d'intercanvi de polítiques locals de suport a les famílies.* Barcelona. Diputació de Barcelona - CIIMU. Disponible en: www.diba.es/c/document_library/get_file?uuid=4342b3c3-f502-427f-928b-48d2254a1a04&groupId=14465

Brullet, C. (2012a). La cura a la vida quotidiana a Catalunya: famílies i serveis. Balanç 2000-2010: petita infància i altres persones dependents. En J.M. Masjoan (coord), *Societat Catalana, 2011*. Barcelona. Associació Catalana de Sociologia.

Brullet, C. (2012b). Vida quotidiana i cura de la vida: afrontant el canvi social i la complexitat familiar. *Àmbits de psicopedagogia, núm 36*, otoño 2012. Disponible en: http://interxarxes.net/pdfs/2012/Brullet_Ambitspsicopedagogia36.pdf

Brullet, C. (2013). Vida cotidiana y Cuidados: afrontando el cambio social y la complejidad familiar. En R. Almirall (coord), *Orientación psicopedagógica a las familias: colaborar para educar*. Barcelona. Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació – ACPO.

Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás*. Barcelona. Gedisa.

Canimes, J. (2013). Ètiques de l'ésser-hi. *Butlletí d'Inf@ncia, núm. 70*, setiembre. Generalitat de Catalunya. Disponible en la red.

Castells, M. (1998) El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de a información. *La era de la Información, vol. 2 El poder de la Identidad*. Madrid. Alianza.

CIIMU. (2008). *Informe 2008. Malestars. Infància, adolescència, famílies*. Barcelona. Institut d'Infància i Món Urbà. Consultable en: http://www.ciimu.org

Diputació de Barcelona. (2007). *L'escola bressol i els serveis a la petita infància i a les seves famílies.* Barcelona. DIBA.

Diputació de Barcelona. (2010a). *Els espais familiars de petita infància*. Barcelona. DIBA.

Diputació de Barcelona. (2010b). *Orientacions per el suport local a les famílies al llarg de la vida. Projecte noves famílies, noves polítiques*. Barcelona. DIBA.

Escobedo, A. y Navarro, L. (2007). *Estudi i avaluació exploratòria de l'ús i impactes de les mesures contemplades per la legislació relativa a la conciliació de la vida personal, familiar i laboral del personal al servei de l'Administració de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2007. Informe no publicado. http://www.eapc.es/documents/2007/iop_doc.htm

Esping Andersen, G. y Palier, B. (2010). *Los tres grandes retos del Estado del Bienestar.* Barcelona. Ariel.

Fagnani, J. et al. (2009). Comparaison européenne des aides aux familles. *Dossier d'Étude, núm.112*. París. Caisse d'Allocations familiales.

Flaquer, LL.; Almeda, E. y Navarro, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona. Fundació la Caixa. Disponible en la red.

Fraisse, G. (2000). *Les deux gouvernements: la famille et la Cité*. París. Gallimard.

Freire, H. (coord.) (2010). La infancia, hoy. *Cuadernos de Pedagogía, núm. 407.* Monográfico.

Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía, núm. 407*. Pág 12-16.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid. Cátedra.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona. Fundación Víctor Grífols y Lucas. Disponible en: http://www.asociacionbioetica.com/imagenes/publicaciones/ficheros/publicacion-fichero-44.pdf

Lapuerta, I. (2010). *Licencias parentales y decisiones laborales de las madres españolastras el nacimiento del primer hijo*. Consultable en: http://cg2010.espanet-spain.net/gest/sites/default/files/panel5/1/Ponencia/4/lapuerta_2010_borrador_espanet_pdf_13094.pdf

Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona. Ediciones Versátil.

Marí-Klose, P.; Gómez-Granell, C.; Brullet, C. y Escapa, S. (2008). *Els Temps de les famílies: Anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància del CIIMU*. Barcelona. Departament d'Acció Social i Ciutadania - Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www.gencat.cat/benestar/secretariafamilia/TempsFamilia.pdf

Marí-Klose et al. (2010). *Infancia y Futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona. Obra Social Fundació La Caixa. Disponible en la red en catalán y castellano.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona. Fundación "la Caixa". Disponible en la red.

Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2011). *Abuelos y abuelas… para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. Madrid. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y Obra Social Caja Madrid.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos.

Sarasa Urdiola, S. (2012). Efectes de l'escola bressol en el desenvolupament dels adolescents. *IV Informe sobre la situació de la Infància, l'Adolescència i la Família a Catalunya i Barcelona*. Pág. 75-97. Barcelona: Ajuntament de Barcelona i Institut d'Infància i Món Urbà. Disponible en la red.

Schnapper, D. (2003). *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*. Barcelona. La Campana.

Singly, F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris. Éditions Nathan.

Solsona, M; Brullet, C. y Spijker, J. (2014). Coparentalitat i custodia compartida a Catalunya. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en la red.

Torns, T; Borràs, V.; Moreno, S. y Recio, C. (2006). *Les polítiques de temps: un debat obert*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona – Regidoria Nous Usos del Temps.

UNICEF. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Florencia. Centro de Investigaciones Innocenti. Repord Card 8.

UNICEF. (2010). *Children's Well-being in UK, Sweden and Spain*. London. UNICEF.

UNICEF. (2013). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid. UNICEF España.

Walby, S. (2000). La citoyenneté est-elle sexuée? En Carver et al. *Genre et politique. Débats et perspectives*. Pág. 51-87. Paris. Gallimard.

Capítulo 2

ACOMPAÑAR EL CRECIMIENTO HUMANO: LAS REFERENCIAS ÉTICAS

José Leal Rubio

Este trabajo ofrece un conjunto de reflexiones sobre el desarrollo del sujeto y la trascendencia del acompañamiento adulto hecho desde un conjunto de referencias éticas.

El acompañamiento es necesario por la alta precariedad con la que nace el cachorro humano; sin ayuda, le es imposible sobrevivir y adquirir los conocimientos necesarios para dejar de ser totalmente dependiente y llegar a ser autónomo, en la medida de lo posible, para construir y sostener relaciones de interdependencia.

La educación, en sus diversos espacios y modalidades, es el instrumento mediante el cual es posible transmitir el conjunto de conocimientos imprescindibles: cuidar de uno mismo, vivir en sociedad con los recursos necesarios para hacer frente a las exigencias que comporta la vida en común y también cuidar de los demás.

En este capítulo también se plantean los elementos en los que debe apoyarse la educación y el proceso de aprendizaje: una

concepción biopsicosocial del sujeto; una perspectiva comunitaria, es decir, que tenga presente la importante función que ejerce la comunidad en el desarrollo de sus miembros; la interinstitucionalidad como articulación necesaria de aquellos espacios en los que se produce el proceso educativo, cuya función no es tarea exclusiva de las instituciones de la educación formal; y, por último, una perspectiva ética basada en el reconocimiento de los derechos humanos, de las singularidades de cada sujeto y su derecho a ser reconocido como sujeto diferente a los demás. Esta perspectiva ética debe impregnar cualquier clase de vínculos e interacciones que se producen a lo largo de la vida de los sujetos e implica procesos educativos formales e informales basados en valores éticos.

Se hace un recorrido por el desarrollo evolutivo del sujeto insistiendo en la importancia de la construcción del vínculo, desde las tempranas relaciones con la madre hasta la importancia de la familia y los demás espacios de socialización.

Y, para acabar, se señalan un conjunto de reflexiones acerca de las relaciones de los padres y los profesionales en el ámbito de la educación, extensivas a otros campos de la relación en el cuidado de las personas. Estas relaciones basadas en la confianza deben regirse por valores y principios, nuevamente, éticos: el respeto, la comprensión, la escucha atenta, la respuesta mesurada y el trato adecuado a las características de cada sujeto.

1. Acompañar el crecimiento humano

La vida es una constante continuidad de estímulos y experiencias que cada sujeto irá organizando de modo singular según un conjunto de factores con los que se encontrará, incluso antes de su nacimiento.

El ser humano es una totalidad abierta, formándose continuamente, siempre inacabado. Todo el discurrir de la vida es un continuo aprendizaje o, al menos, la posibilidad de que este se produzca. Por aprendizaje hay que entender el conjunto de disposiciones que permitirán una modificación de las pautas de conducta de forma más o menos estable. Para que se origine dicho proceso, deben combinarse sentimientos y pensamientos.

Y, para que todo ello se produzca, es necesario un bagaje o una estructura sobre la cual todo lo nuevo genere posibilidad de cambiar y de incorporar nuevas formas de hacer frente a los avatares que la vida y las relaciones sociales presentan.

Aprender no es solo asimilar de la información, sino también la posibilidad de utilizarla creativamente.

La educación es un proceso continuo cuyo efecto es aprender. Y, quizá, básicamente aprender a cuidarse, a cuidar y a vivir en una sociedad y afrontar las exigencias que comporta la vida en la comunidad. Freud planteó que el sufrimiento humano tenía tres orígenes: la supremacía de la naturaleza y la necesidad de estar siempre en guardia frente a los fenómenos que nos pueden dañar; la caducidad del cuerpo y cómo cuidarlo; y la dificultad para regular las relaciones humanas y hacer que la convivencia sea posible. De todas ellas, la que más sufrimiento genera, sigue diciendo, o la más difícil de sobrellevar, es la tercera. Siendo la naturaleza poderosa y el cuerpo generador de preocupaciones (desde la indefensión primera hasta el afrontamiento de las enfermedades y limitaciones que el cuerpo impone), puede decirse que la destrucción provocada por los enfrentamientos entre los humanos y la explotación del hombre por el hombre ha sido muy alta y los sufrimientos que de ello se derivan son extraordinariamente dolorosos.

Por eso, educar es acompañar al sujeto desde la total indefensión y la absoluta dependencia del adulto que lo cuida, hasta la adquisición del conjunto de conocimientos que le hagan posible la vida en la comunidad y, además, de un modo creativo. Esto implica pasar de una relación de dependencia absoluta a una autonomía relativa porque somos sujetos permanentemente necesitados, en mayor o menor grado, de los demás; y vivir es vivir en una sociedad mediante el establecimiento de libres relaciones de interdependencia. Esa conciencia de interdependencia nos lleva a desarrollar mejor lo que tenemos de humanos y debe conducirnos a relaciones de cooperación.

Desde esta perspectiva, la educación, la formación y el aprendizaje son permanentemente necesarios. Por ello, la disposición para aprender debe ser uno de los valores más importantes que transmitir en el proceso de crianza.

El papel de la educación en el desarrollo es sumamente importante, ya se trate de la educación familiar, de la educación

escolar o de la estimulación recibida de los iguales. Los procesos educativos son el conjunto de influencias que, sobre la base de las características fundamentales de la especie y del calendario madurativo que forma parte de dichas características, modelan el desarrollo de los seres humanos. Los procesos educativos consisten en llevar a la persona más allá dicho desarrollo, es decir, deben promover el desarrollo a través del aprendizaje.

La importancia de la educación es crucial desde el inicio de la vida. Las condiciones más importantes del medio son el tipo de interacciones que se establecen.

2. Perspectivas al hablar de educación

El siguiente trabajo está basado en distintas perspectivas.

1. Una *concepción biopsicosocial*. Este término aplicado a una concepción holística de la salud también es valioso para la educación porque esos tres elementos son importantes en el desarrollo del ser humano y están estrecha y dinámicamente imbricados. Cualquier estudio sobre el sujeto y sus aprendizajes debe reconocer la complejidad de los fenómenos que influyen en el desarrollo y en la concepción del mismo en la que lo orgánico, lo psíquico y lo social forman un conjunto estrechamente coordinado. Algunas concepciones del sujeto excesivamente directivas pueden llevar a prácticas educativas rígidas al entender que su construcción es producto causa-efecto, olvidando el origen policausal de cualquier aprendizaje y comportamiento. Por este motivo, es necesario afrontar las cuestiones relativas a la educación desde una perspectiva psicodinámica. Esto implica una concepción dinámica del psiquismo y el convencimiento de que nuestros actos no solo se rigen por el consciente y que los comportamientos son aprendizajes arraigados a nuestros orígenes y evolucionados a lo largo de nuestra historia y de nuestras vivencias, convencidos de que nos convertimos en sujetos al contactar con lo humano y que nuestro crecimiento, en cantidad y en calidad, está indisolublemente vinculado

a los avatares por donde transcurren nuestros vínculos. El ser humano, el sujeto, posiblemente solo sea vínculos desde el origen y hasta el final, una vez, y con premura, superada la fase de cachorro de la especie. El cachorro pasa a ser un sujeto desde el momento del vínculo porque hay alguien de su especie que lo abraza instaurando así una modalidad relacional que es exclusiva de los seres humanos. Nosotros solo somos vínculos, somos un conjunto de vínculos y nos construimos como sujetos al crearse el tramado afectivo que tejen aquellos que están a nuestro alrededor para que podamos superar el nacer tan desvalidos. Por lo tanto, nos construimos en los vínculos y en la experiencia singular de ser algo para el Otro que nos desea y nos facilita el paso de cachorro de la especie a sujeto psíquico, es decir, social. Somos sujetos psíquicos porque somos sujetos sociales, y viceversa. Por eso hablamos de una perspectiva psicosocial.

2. Actualmente, la educación se debe pensar desde una *perspectiva comunitaria*, es decir, el contexto en el que vive el ser humano influye desde el primer momento de su desarrollo. Deberá aprender a aceptar algunas de sus condiciones y también intentar cambiar otras, participando así en los procesos de creación y cambios colectivos. La comunidad y la cotidianidad es donde se produce la vida. Por ello, en la comunidad se encuentra la solución a los problemas de los sujetos con el convencimiento de que mediante los vínculos de cotidianidad y solidaridad nos convertimos, también, en sujetos solidarios. La comunidad es una red preexistente a sujetos y servicios, producto de largos años de desarrollo, y construida con materiales culturales diversos. En ella, se generan conflictos y malestares, pero también en ella se produce el bienestar, el apoyo, las atenciones; posiblemente, las funciones más importantes del proceso de socialización que se producen inicialmente en la familia y que, posteriormente, se extienden como obligación a otros campos de la vida social, es decir, a la transmisión del saberse cuidar y del cuidar a los demás.

La cultura, siguiendo el pensamiento freudiano, es un esfuerzo colectivo que tiende a dominar la naturaleza –algo extremadamente difícil– y a regular las relaciones de los seres humanos entre sí –hecho aún más difícil, si cabe–. Esto significa que cualquier individuo debe realizar sacrificios difíciles, posponer deseos y privarse de algunos placeres para hacer posible la vida en común.

Lo que la cultura instaura es el cuidado como forma de convivencia que viene regulada mediante las instituciones de diverso signo y especialización. La regulación y la garantía de la dispensación de los cuidados a quienes lo necesitan es una obligación, en primer lugar, del Estado y sus instituciones; luego, de todos y cada uno de los sujetos. A esto podemos otorgarle el nombre de cultura o ética del cuidado.

El cuidado se encuentra necesariamente vinculado a la idea de vulnerabilidad y a su conciencia.

3. Una *perspectiva interinstitucional*. Las instituciones constituyen la red que articula la sociedad. En el proceso educativo participan muchos sujetos e instituciones. Es verdad que entendemos por instituciones educativas el conjunto de ellas que tienen la función de transmitir la cultura, entendiendo por cultura todo aquello que facilita la vida en común y su desarrollo. Pero esta función no corresponde únicamente a instituciones educadoras, sino que se inscribe en cualquier relación que se muestre abierta al descubrimiento y al cambio. Por tanto, una perspectiva interinstitucional en la educación es una perspectiva que se aleja de una concepción autosuficiente de uno o más servicios, y puede recurrir creativamente al encuentro con otros en busca de complementariedad. Esta condición es imprescindible para abandonar las prácticas dominantes. Para ello, se debe partir de la idea de los servicios incompletos; pues, de su reconocimiento surge la necesidad del otro y en su encuentro el poder construir maneras (las posibles, no ideales) de afrontar la tarea de educar y su complejidad.
4. Una *concepción interdisciplinar* de la tarea que surge del convencimiento de que no hay saber que pase cuentas de

tantas variables como las que intervienen en los procesos de socialización, de enfermar, de sanar, de aprender. Asimismo, esa perspectiva interdisciplinar parte del reconocimiento de los límites de nuestro saber y nos lleva al Otro. La interdisciplinariedad también nos lleva a la reflexión sobre la interdependencia entre profesionales y sus disciplinas.

5. Una *perspectiva ética* que lleva a sostener la práctica asistencial y educativa en la defensa de los derechos humanos, el respeto a la singularidad de cada sujeto, es decir, a que sea diferente, a tenerlo en cuenta sean cuales sean sus dificultades y sus límites; una perspectiva que no exige homogeneidad, sino, al contrario, que valora la diferencia como fuente de riqueza y el derecho de cada sujeto a recibir un trato singularizado y también a ser escuchado en su singularidad.

   La complejidad de los procesos de identificación es la feliz causante del hecho que cada uno de nosotros seamos sujetos diferentes, irrepetibles. Muchas veces es el azar el que influye para establecer diferencias, en ocasiones muy dolorosas, entre los sujetos. Las medidas de justicia, de una justicia redistributiva, deben ser las que, con recursos específicos, aminoren el peso hiriente de esta diferencia que conlleva desventajas para muchos sujetos según el lugar donde nacieron, las características de su entorno o los hándicaps con los que han nacido.

   Una perspectiva ética exige no negar las características del sujeto, ni siquiera aquellas más difíciles de aceptar, pero tampoco exagerarlas ni utilizarlas como coartadas para limitar objetivos. Asimismo, exige ponerse humildemente ante el conocimiento hacia la búsqueda de aportaciones que faciliten las soluciones de los avatares del día a día y huir de las certezas muchas veces insostenibles. Esto tiene que ser especialmente relevante en aquellas situaciones en las cuales es muy complicado hacer atribuciones causales de los problemas de un niño o de un joven y en las relaciones con la familia.

6. Una *perspectiva basada en el reconocimiento de los derechos de los menores*. El concepto que la sociedad tiene

del menor y de los derechos corresponde al nivel de desarrollo adquirido por la misma en lo referente a los derechos humanos y a los derechos sociales. Los avances en este campo han sido muy importantes en las últimas décadas. Durante siglos, el menor de edad se ha considerado propiedad exclusiva de los padres, parte integrante y subalterna de una unidad familiar totalmente dependiente de ellos. Esta realidad era la causante de situaciones casi inconcebibles para nuestra sensibilidad actual. Los niños, hasta finales del siglo XIX, han sido expuestos a distintas formas de maltrato, abuso y explotaciones. Lamentablemente, en algunos países aún, en la actualidad, se producen situaciones de explotación de los menores; por ejemplo, la de tipo económico es muy rentable para empresas multinacionales. En nuestro contexto, ya se encuentra asentada la concepción del menor como sujeto digno de protección, hecho que representa un gran avance respecto a la situación anterior. A este hecho, han contribuido los descubrimientos de las ciencias sociales, sobre todo de la psicología, la pedagogía y la sociología, que han dado a conocer las características del desarrollo, del crecimiento y del papel que el medio educativo juega en el desarrollo de la futura personalidad. Colectivamente se ha visualizado el profundo nexo causal que existe entre el niño y el futuro adulto. Y se ha comprendido el papel que el medio y la educación juegan hacia las conductas sociales. Pero, al mismo tiempo, este concepto está condicionado por la creciente conciencia colectiva de los derechos sociales. Los textos legales que traducen, con mayor o menor acierto, los valores de una sociedad, en un momento dado, nos señalan el concepto que cada época tiene del hecho ser menor. Este importante avance legislativo, en la concepción de los menores y de los jóvenes como sujetos con los mismos derechos que los adultos, se ha producido en momentos de mayor conciencia del derecho a la igualdad para todas las personas sea cual sea su género, origen, identidad, etc. Diversas convenciones internacionales, declaraciones de organismos y cambios legislativos suponen un importante avance en el desarrollo de las po-

líticas de igualdad. No obstante, no se puede olvidar que dichas declaraciones no siempre van acompañadas de los recursos que permiten cumplir las políticas igualitarias. Debido a la ya comentada crisis "económica o financiera" actual, se están produciendo importantes recortes presupuestarios e ideológicos que repercuten en los más débiles o con menos recursos. La amenaza que esto significa es muy alta y afecta, en gran medida, a los soportes, a las familias y al sistema educativo.

La Convención de los Derechos del Niño del año 1989 ha significado un reconocimiento colectivo de los derechos fundamentales del menor porque es evidente que la indefensión extrema del ser humano y la fragilidad de los primeros años hacen imprescindibles las figuras cuidadoras.

3. La prematuridad del cachorro humano

René Spitz, en un magnífico trabajo sobre la comunicación humana, señaló que entre los animales infrahumanos unos nacen con un alto nivel de desarrollo –conocidos como precociales– que les facilita la subsistencia con unos mínimos cuidados de la madre. Están cubiertos, capacitados para andar y dotados de una amplia variedad de pautas de conducta heredadas que aseguran su supervivencia como individuo y, también, como especie. El aprendizaje y la influencia o cambios del ambiente juegan un papel poco relevante en su adaptación al medio. La adaptación en el precocial no es cuestión de ontogenia, sino de filogenia. La adaptación solo puede llevarse a cabo mediante la supervivencia de los más válidos. Por el contrario, los altriciales, nacen extremadamente inmaduros, indefensos, desvalidos y, por ello, insuficientemente dotados para subsistir sin la ayuda de algún miembro de su especie. Durante el período de desvalimiento, van adquiriendo la conducta de sobrevivir mediante el aprendizaje del protector y proveedor maternal. Necesita pocas pautas de conducta innatas para garantizar la supervivencia porque, a diferencia a los precociales, tienen una mayor capacidad de plasticidad y de adaptación. El cachorro humano, comportamentalmente, se asemeja a la clase de los altriciales. Nece-

sita ayuda para su subsistencia, pero también para la adquisición de los aprendizajes básicos necesarios para el desarrollo como el andar bípedo, el juego, el habla y el lenguaje, resumiendo las relaciones sociales. Pero Spitz planteó algo más: justamente, en esta maduración biológica insuficiente con la que nace el cachorro humano es donde se encuentra la alta capacidad de adquisición de aprendizajes. Es decir, que cuanto mayor es la maduración filogenética menor es la capacidad de adquisición de un amplio repertorio de capacidades, y a la inversa. La alta capacidad de aprendizaje de los sujetos de la especie humana está, pues, vinculada a la inmadurez y el desvalimiento originario. Esa situación originaria nos hace sujetos estructuralmente incompletos y, por ello, necesitados, en mayor o menor medida, del apoyo de los demás. El desvalimiento físico del recién nacido crea las condiciones de esta relación humana original, la dependencia, a la cual ambos han de adaptarse porque esa dependencia es mutua. La podemos definir como una relación en la cual un organismo siente que apoyarse en otro es esencial para su bienestar y su supervivencia.

De hecho, el proceso de desarrollo emocional de un niño es un proceso de diferenciación y de autonomización progresiva y relativa que no va desde una dependencia total hasta la independencia, sino de una dependencia infantil a una dependencia madura, de una dependencia total a una dependencia relativa. La vida social convierte a los sujetos en interdependientes. El individuo no puede prescindir de sus relaciones con el Otro, ya sea en calidad de modelo, objeto, auxiliar o adversario. Como indicó Freud, toda psicología individual es, al mismo tiempo, psicología social.

Lo que caracteriza el desarrollo humano no es pasar de una dependencia absoluta a una autonomía absoluta, sino a una dependencia relativa. Esto quiere decir que, en toda relación, es estructural algún nivel de ayuda y que darla o solicitarla es indicador de la conciencia de uno mismo o de la conciencia del otro. De hecho, dar o recibir ayuda debería entenderse como un acto que forma parte del ejercicio de las obligaciones y derechos que impregnan la conciencia de ciudadanía, siendo este uno de los valores más importantes que deben ser transmitidos mediante la educación.

De una manera rápida, podemos decir que lo más trascendente y fundamental en el desarrollo del ser humano es el paso de cachorro de la especie a sujeto psíquico. Desde el nacimiento, incluso desde antes del nacimiento, el sujeto humano ya disfruta de un nivel de protección jurídica y legal que le reconoce como sujeto de la especie humana y de una comunidad, pero eso no le garantiza el acceso a ser humano en plenitud; esto solo es posible en contacto con humanos que le ofrezcan unos cuidados sin los cuales no podría vivir. Ese proceso se produce normalmente en el mismo momento del nacimiento y a lo largo del proceso de humanización en el que necesita de variadas presencias.

Tras el nacimiento, la familia funciona como una placenta extrauterina que debe reunir todos los nutrientes necesarios para garantizar la vida, pero también para sentar las bases sobre las cuales debe construirse el sujeto psíquico, es decir, el sujeto social o viceversa.

Nacemos, pues, como cachorros de la especie y nuestro destino normal es constituirnos en sujetos psíquicos a partir de estímulos tan básicos, necesarios y bonitos como la mirada, la caricia, el tacto, el arrullo que, según Bion, tienen una relación de continuidad con la vida psíquica prenatal. Ese es nuestro destino en el medio humano, pero su singularidad dependerá de los factores y de las condiciones en las que se produce. En el fondo, y simplificando, podemos decir que, con sus peculiaridades, la riqueza del sujeto dependerá de la calidad de aquellos estímulos, digamos abiertamente cuidados, que reciba. Así se construye la subjetividad, en contacto con el otro humano y a través de la internalización de los ideales y de los valores sociales de cada momento histórico que se entretejen con la singular modalidad pulsional de cada sujeto. Ese es el proceso de constitución de la identidad que se efectúa mediante el entramado de prácticas y formas de reconocimiento que lo sostiene y que se produce en el marco de la intersubjetividad.

Esto es así porque, entre otras cosas, lo que nos caracteriza como seres humanos es el hecho de ser incompletos y la experiencia primera de dependencia del otro, la madre, con la que se establece una relación diádica insustituible. Desde esta relación es posible, y necesario, construir la idea o la imagen de un tercero. La madre es, primariamente, todo para el niño y sin esta

función de cuidado y acompañamiento es imposible una maduración psíquica adecuada. El niño es, en principio, salvo alguna excepción, todo para la madre. Esa experiencia es de gran singularidad, irrepetible e incompatible con procesos psicológicos de maduración hacia la independencia. Salvo excepciones, dura el tiempo necesario y de esta misma relación diádica surgen los elementos necesarios para acceder al reconocimiento de la existencia de un tercero. Como dice Golse, el bebé experimentará el lugar del tercero en una serie de situaciones que, naturalmente, entran en juego mucho antes del período edípico clásico. Por ejemplo, el bebé sabe muy pronto qué parte del lenguaje y del interés de su madre se dirige a él y qué parte del lenguaje de su madre no entiende y va dirigido a otro. Un lugar ajeno que todavía está por definir, pero que siente que no le pertenece a él ni solo a ella. Y, cada vez que el bebé siente algo no relacionado ni con él ni con ella, ya está modelando el lugar del padre que después quedará ocupado por funciones variables, funciones paternas u otras. Pero, la primera tarea del recién nacido consiste en percibir lo que no es él, que él no lo es todo para su madre, que parte de la carga psíquica de su madre va a otro lugar, ese lugar que no es ni él ni ella y que modula el lugar del tercero.

A todo este proceso que configura lo humano, la relación, el vínculo y que es singular en y para cada sujeto, podemos otorgarle el nombre de aprendizaje del cuidar, del cuidarse y del trato. Esos cuidados formarán parte del aprendizaje de la vida en común, serán continuados en el tiempo y con una intensidad oscilante en función de la necesidad existente. Las acciones de apoyo en el proceso de crianza deben dirigirse a facilitar esta experiencia estructurante del aprendizaje del vínculo, dado que una dificultad en él puede condicionar o sobredeterminar la calidad ulterior de los vínculos.

4. La construcción del vínculo

El psiquismo se organiza en un contexto de relación entre el bebé y sus cuidadores, hecho que configura un vínculo. Cuando dicho vínculo se establece internamente, en el psiquismo se va creando una base segura y las condiciones de salud

mental de un niño. Los primeros tres años de vida son un periodo crucial del desarrollo, incluso se puede asegurar que ya en el primer año se ponen en marcha muchos aspectos importantes para el futuro. Ciertas experiencias traumáticas precoces pueden dejar huellas que se expresarán a través de síntomas de distinta intensidad e importancia. Puede producirse una lentitud en el desarrollo o perturbaciones que afecten seriamente y dificulten los necesarios avances, dando lugar a niños con dificultades emocionales y comportamentales que afectan a su desarrollo o lo limitan.

Por eso, es muy importante el cuidado del bebé desde el inicio de la vida y generar condiciones, en aquellos contextos y personas que lo acompañan, que aporten los estímulos necesarios para crecer. El recién nacido posee una tendencia innata para el crecimiento y el desarrollo, pero necesita los cuidados maternos y un ambiente que lo facilite. El equipamiento biológico de base necesita la complementariedad de un entorno sensible y adaptado a la situación de dependencia del bebé para satisfacer "suficientemente" sus necesidades y responder a sus solicitudes. El modelo psicodinámico de las interacciones tempranas introduce el funcionamiento mental del bebé y del cuidador-madre como elemento crucial. Podemos definir las interacciones como el conjunto de fenómenos dinámicos que se desarrollan en el tiempo entre el bebé y su cuidador, habitualmente la madre.

Hemos visto que las interacciones no solo las lleva a cabo la madre, sino que muy pronto se incorpora, también, el bebé que utiliza los recursos que va desarrollando mientras crece. Lo que sabemos es que, ya antes del nacimiento, se tejen un conjunto de pensamientos y emociones que configuran el nido al que llegará el bebé. Cómo llega y cómo es acogido es muy importante. Y, desde ese momento, se instaura un vínculo, se pone en marcha el proceso de hacerse humano y, por ende, social. De una concepción lineal de la relación, la que proporciona la madre, se ha pasado a una teoría transaccional o interactiva en la cual el bebé y el cuidador se influyen mutuamente en un proceso continuo de desarrollo y cambio. Las interacciones son extremadamente importantes tanto en los niveles de comportamiento como en los afectivos y en las fantasías. Quiero decir

que tanto el comportamiento manifiesto o las acciones como los afectos o las emociones se articulan recíprocamente. Lo mismo podemos decir del conjunto de procesos inconscientes o de las fantasías.

Muchas de las dificultades de orden emocional y en los aprendizajes que se producen en la primera infancia y a lo largo de la vida pueden entenderse desde la perspectiva de las primeras interacciones producidas. Como hemos señalado antes, estamos hablando de interacción, es decir, de implantación de comportamientos, emociones y sentimientos que generan algún tipo de significación y de respuesta en cada uno de los participantes.

Es fácil deducir que el desarrollo normal, así como su perturbación, se organiza en el cruce entre la calidad de las funciones parentales y las características temperamentales del bebé. Es muy importante observar y conocer el proceso de establecimiento de la relación porque nosotros, como sujetos psíquicos, somos básicamente vínculos. Vínculos humanos aprendidos necesariamente en contacto con humanos de los cuales recibimos el lenguaje, la marcha bípeda y todos los procesos de orden simbólico como el juego.

Estos vínculos son imprescindibles para llevar a cabo la vida en común y constituyen la manera de aminorar la fragilidad estructural de los sujetos y su vulnerabilidad. De hecho, es posible el cuidado por el reconocimiento de la vulnerabilidad. De la vulnerabilidad y su carencia como hecho estructurante. Siempre necesitamos del Otro. En toda relación social, en algún momento estamos en manos de otra persona que nos guía, nos apoya, nos aguanta y nos contiene. Este estar en las manos de los demás es recíproco y adopta diversas formas e intensidades a lo largo de la vida de cada sujeto.

Es constitutivo de toda relación creativa e implica un aprendizaje de competencias. Por tanto, el necesitar de otro no es, en principio, una situación anómala. Al contrario, es un fundamento social el tener conciencia de vulnerabilidad, siendo un hecho trascendente en la conciencia de ser humanos y, por ende, sujetos frágiles y necesitados. Esto es una parte muy importante de lo que se transmite en los procesos educativos.

El primer vínculo constituido en exclusividad entre madre e hijo, da paso, como ya hemos señalado, a la entrada de un tercero, generalmente el padre, hecho que constituye los primeros pasos para el aprendizaje de la vida en común, de vivir juntos.

Aprender a convivir juntos requiere el descubrimiento del otro. Este descubrimiento necesario del otro pasa por el necesario descubrimiento de uno mismo. En el niño y en el adolescente, para desarrollar una visión adecuada del mundo es muy necesario el proceso educativo en el cual participa la familia, la escuela y, de otra manera, todos aquellos que están en contacto con el niño y sobre el cual influyen tanto desde la palabra como desde la ejemplaridad de los actos.

Sea cual sea el ámbito en el cual se produzca la educación, debe empezar por ayudar al niño a descubrirse, pues solo a partir de aquí podrá ponerse en el lugar de los demás y comprender sus comportamientos. Aprender es básicamente aprender a ser, siendo desde aquella conciencia del ser desde donde se abrirá la posibilidad a las relaciones con los demás. Las relaciones con los demás basadas en el conocimiento de uno mismo llevan al reconocimiento del otro y a una forma de diálogo permanente con él y con la realidad que los rodea.

El reconocimiento de uno mismo es, al mismo tiempo, el reconocimiento de las muchas influencias que nos han constituido como sujetos y que proceden de todos aquellos de quienes hemos interiorizado algunas características, aunque no sepamos cómo ha sido este proceso al que, anteriormente, hemos llamado identificación.

El aprendizaje de los vínculos, es decir, el aprendizaje del ser que se construye imprescindiblemente en los vínculos, nos lleva a ser sujetos atados, de alguna manera, al otro, pero también, al mismo tiempo, a ser sujetos autónomos o, mejor dicho, relativamente autónomos. Desde esta autonomía establecemos relaciones de reciprocidad entre sujetos que se reconocen merecedores de igual respeto y conscientes cada uno de su singularidad o diversidad. Con todo esto, es posible construir las relaciones intersubjetivas y los múltiples vínculos que nos hacen formar parte, como miembros, de una comunidad.

El respeto recíproco está vinculado al reconocimiento de que compartimos la misma vulnerabilidad y de que es bueno

cuidarse y ocuparse del otro. Para ello, es importante encontrar formas de interacción donde la comunicación sea posible entre seres que procuran ser autónomos y que basan su relación en la justicia, la solidaridad y el reconocimiento de las diferencias que nos llevan a ser sujetos singulares e irrepetibles.

El aprendizaje y desarrollo del respeto recíproco lleva a la búsqueda de acuerdos a través de los procesos de deliberación. El aprendizaje de la deliberación se obtiene en el vínculo respetuoso entre dos o más personas que tienen deseos, expectativas o puntos de vista diferentes sobre un determinado hecho; es sumamente importante para lograr una cultura donde las diferencias se resuelven hablando y exponiendo argumentos y valores. Todo ello, lleva a la comprensión y al aprendizaje de la pluralidad de puntos de vista e intereses; de las distintas competencias y habilidades para el diálogo orientado hacia el entendimiento entre sujetos y grupos, así como al desarrollo de las interacciones democráticas.

5. La familia

Desde un punto de vista psicológico, la importancia primordial de la familia está en ser, al mismo tiempo, precipitante y acompañante del proceso que va desde el desvalimiento originario hasta el establecimiento de relaciones personales y sociales autónomas.

La familia es matriz de la llegada, la organización y estructuración del psiquismo; es la responsable de mantener este proceso configurado por redes de vínculos significativos, donde la parte psíquica y social forman una urdimbre difícilmente separable. A todo esto, se une la función básica de sostener la vida del nuevo miembro y de propiciar el desarrollo de sus funciones y capacidades. Esos tres elementos –biológico, psicológico y social– forman una unidad desde el principio; por eso, la adaptación de un enfoque para el estudio de las funciones de la familia debe soslayar de entrada el riesgo de constituirse en el enfoque privilegiado.

La familia, como sistema de vínculos, en sus distintas formas, es una estructura estructurante, es decir, el lugar donde se

proveen los diversos recursos que necesita el cachorro humano para su acceso a la parte psíquica, es decir, a ser sujeto. En el sí de la familia, el sujeto aprende el proceso que va de ser cuidado a ser cuidador, hecho que necesitará para acceder, más adelante, a hacerse cargo de la continuación familiar mediante la reproducción.

La situación de acceder a ayudar a crecer a un hijo es una situación única, inédita y responde a un conglomerado de emociones que pueden ser provocadas única y exclusivamente por ese nacimiento, ese hijo, y las circunstancias a las que ese hijo llevó a esa familia.

El nacimiento del primer hijo hace que la pareja pase de un sistema bipersonal a otro más amplio, produciendo un cambio cuantitativo y cualitativo importante.

Inicia la nueva entidad familiar que será la responsable de proveer los elementos necesarios para la prosecución de los procesos vitales, fundamentalmente la supervivencia –porque, como ya hemos comentado, el ser humano nace incapacitado para sobrevivir sin ayuda– y el proceso de humanización, es decir, devenir sujeto. Proceso de humanización que solo es posible en la intimidad del entramado familiar, sea cual sea, y en una estrecha relación con el Otro.

El niño, al nacer, encajará, en mayor o menor medida, en la imagen previa que habían construido los padres. En un primer momento, la mayor o menor coincidencia entre lo soñado y la realidad no carece de importancia.

El proceso que se inicia es el de maternalización y paternalización de la pareja que se convierte en pareja parental. El bebé desencadena estas funciones, las regula con sus demandas, y su supervivencia y maduración se convierten en indicadores que validan, sostienen, gratifican y estimulan la tarea de los padres. La maduración del recién nacido da sentido a dicha función parental. En el entramado familiar, el bebé no solo demanda, sino que también aporta y mantiene, hace sentir a los padres que son buenos y que su esfuerzo es correspondido. Cuando no es así, se corre el riesgo de un intenso sufrimiento y decepción.

La familia nutre al individuo humano de aquellos elementos básicos para su supervivencia biológica y para su constitu-

ción psíquica, solucionando sus necesidades y, después, participando en los procesos de identificación.

El niño, en el útero, no solo depende de la madre para su existencia fisiológica, sino que, en realidad, es un apéndice físico de ella. Aunque esta asociación anatómica se disolverá al nacer, el niño no tiene otra alternativa, si quiere sobrevivir, que seguir dependiendo de un adulto hasta haberse desarrollado física y psíquicamente, y haya adquirido la suficiente experiencia para poder dirigir su propia conducta de supervivencia. El vínculo con la madre es primordial. Al principio, está sujeto en la fantasía de que ambos se complementan; pero, dura poco tiempo y la madre acompaña al hijo a situarse en un mundo poblado por otras figuras e intereses: el padre, la sociedad y todo aquello que configura la cultura.

A partir de algún momento, el adulto estimula al niño para que busque también una supervivencia psicosocial. Empieza a entrelazarse la parte física con la psíquica. Poco a poco, a medida que madura físicamente, se vuelve menos dependiente desde el punto de vista fisiológico y, aún más, desde el psicológico. Dentro de algunos límites, el niño puede aceptar temporalmente gratificaciones fisiológicas o psicológicas intercambiables. Una criatura que llora y tiene hambre puede aceptar, temporalmente, el contacto físico, las caricias y los mimos cuando lo que realmente necesita es alimento. Una respuesta persistente desacertada a las necesidades del niño puede generar desajustes más o menos serios en su futuro.

El recién nacido y los adultos deben empezar por adaptarse a una relación de mutua dependencia. El desvalimiento físico del recién nacido crea las condiciones de esta relación humana original, la dependencia. Se la define como una relación en la cual un organismo siente que el apoyarse en otro es esencial para su bienestar y su supervivencia.

Para adaptarse, un organismo vivo debe familiarizarse con su medio mediante la exploración.

El esfuerzo del niño para establecer su autonomía está dirigido, primordialmente, al adulto de quien ha sido más dependiente. Cuando este adulto muestra desagrado, el niño experimenta este desagrado como una amenaza contra su supervivencia.

La maduración del niño como una unidad autónoma depende de las oportunidades que haya tenido para realizar experiencias triangulares, mientras que para la dependencia solamente se necesitan experiencias duales.

Para diferenciarse claramente como un ser independiente, el niño necesita rotundas experiencias de «no», y también de «hazlo tú mismo».

Cuando el niño ha tenido suficientes experiencias puede comenzar a pensar que a veces, si no siempre, puede existir como unidad autónoma y buscar interacciones con otras unidades autónomas. La experiencia de la interacción con otra unidad autónoma fomenta su creencia en su propia autonomía.

Los individuos autónomos son capaces de interactuar en relaciones interpersonales recíprocas. Estas se caracterizan por el propósito de dar y recibir como iguales. En el niño, dichas experiencias recíprocas son más de intención que de hecho.

Una vez convencido de que no hay posibilidad de establecer relaciones de paridad en el grupo familiar, el niño dirige sus exploraciones hacia un crecimiento y una maduración continua con su grupo de iguales dando un importante avance en su proceso de socialización.

La importancia primordial de la familia está, como ya hemos dicho, en que desencadena, estimula y acompaña al niño en todo este proceso que acabamos de describir.

No obstante, no acaba aquí el papel de la familia. La perduración de los vínculos a lo largo del tiempo aseguran la atención recíproca de sus propios miembros y el desarrollo de las relaciones solidarias; su aprendizaje se transmite, también, hacia otros núcleos y espacios sociales.

El ser humano, pues, no nace social, sino que se socializa a través de los vínculos de quienes le rodean. Sin la presencia de personas no se produciría este proceso.

La relación entre el niño y las personas que se ocupan de él es una relación cambiante, variable a lo largo de los años, y que se modifica según el marco de vida donde se produce la relación. La relación interpersonal resulta ser más determinante y estructurante cuanto más joven es el ser humano, ya que mayor es su situación de necesidad y, por tanto, también su dependencia respecto al ambiente que lo rodea.

Este ambiente es el que proporciona desde el inicio y casi en exclusiva la familia. Cada momento de su evolución, cada uno de los marcos donde se desarrolla su vida, tiene su propia lógica, su forma de incidir en la vida del niño o del adolescente. Pero, en todos los momentos y en los diversos marcos educativos del niño, este debe encontrar posibilidades para establecer relaciones y vínculos que le faciliten tres cosas: satisfacer sus necesidades básicas; aprender a respetar unas reglas de juego mínimas que le permitan la convivencia con otros; y aportar algo constructivo en el ámbito donde se desarrolla su vida. Si, por alguna razón, el diálogo resulta frustrado, el individuo tiene dificultades para construir adecuadamente su individualidad y no es capaz de aprovechar las aportaciones de su alrededor; la personalidad se puede estructurar de manera deficitaria y pueden aparecer diferentes carencias en la relación con los demás.

Es fundamental intentar comprender el papel que juega cada uno de los medios donde se desarrolla la vida de los niños en su maduración interna y externa, ya que uno de los marcos de vida incide en su desarrollo de una forma específica. Es dentro del marco familiar donde el niño suele pasar los primeros años de su vida. En este ámbito, las relaciones interpersonales tienen un carácter emocional y próximo. El círculo familiar está compuesto por pocas personas que mantienen entre sí estrechos vínculos y sus vidas se mezclan en una dinámica cotidiana común en la cual, todo lo que uno de los miembros es o hace, repercute de forma directa en los otros. La madre, o la persona que preferentemente se ocupa del niño en las primeras épocas de su vida, es, sin duda, de entre los miembros de la familia la que influye de forma más decisiva en su evolución.

Desde los primeros días, las manifestaciones de necesidad del niño, las expresiones de malestar, sus intentos de acción hacia el mundo exterior o hacia sí mismo, hallan una determinada respuesta en aquellos que se ocupan de él.

La necesidad (alimento, calor, movimiento, etc.) raramente es formulada de forma clara, por lo tanto, debe ser interpretada por una persona que aporta a esta interpretación, previa a cualquier respuesta, un amplio bagaje de diversas procedencias: sus propias vivencias respecto a las necesidades más vitales; seguido de unos cánones culturales que condicionarán, sin duda, la

respuesta; y, por último, ciertas condiciones sociales y económicas que, evidentemente, las determinan.

La respuesta sanciona, valoriza, satisface y aprueba la necesidad y sus formas de manifestarse. A ojos del niño, la respuesta ofrece una determinada imagen de sí mismo y de su conducta que le induce a seguir por un determinado camino. Todo esto penetra en la percepción de sí mismo y le hace abandonar conductas y manifestaciones que no le son útiles para obtener la aceptación del adulto y potencia esas conductas que le valorizan.

La forma de ser de la madre, o de las personas que se ocupan de él, moldea al niño. La angustia o la tranquilidad del adulto ante el malestar que este muestre le influye y le crea las bases de cómo será la respuesta ante futuras necesidades. Las respuestas no tienen por qué ser explícitas: la sonrisa, el tono de la voz, etc. son algunas de las numerosas vías por las que el niño recibe constantemente una respuesta a sus actividades y actitudes. A través de estas respuestas, aprende a tratar sus propias necesidades y las de otros, a utilizar sus potencialidades, a valorar y a ajustarse a cierta normativa que, en los primeros años, se trasmite por canales específicamente afectivos.

Pero no siempre la familia puede desarrollar de manera adecuada las funciones que hemos expresado. En algunas familias, el sentido naturalmente persevante de la vida se trastoca, se invalida y se pervierte en descuido o abuso. El maltrato, en cualquiera de sus burdas o sutiles expresiones, la crueldad, la violencia aplicada desde la ventajosa postura de quien se sabe más fuerte es injusta y genera sentimientos de humillación, resentimientos, hostilidad, venganza, etc. Afecta a los sentimientos de autoestima, entristece, genera desconfianza en el presente y en el futuro, y puede llegar a trastocar completamente la vida de un niño.

Asimismo, la dificultad de ser padres se origina en los avatares psíquicos de la historia familiar, en las carencias y traumatismos de la propia infancia que han comportado una imposible identificación estructurante con unos padres suficientemente buenos.

En esta no superación de una problemática vivida en la infancia es donde se encuentra el origen de algunas de las incapacidades de los padres para cumplir con su función.

Esa disparentalidad –trastorno en la función parental– se origina, muchas veces, en carencias afectivas limitadoras de mayor o menor entidad, carencias reales infligidas, sufrimientos mal elaborados, no simbolizados; y pueden tener como efecto dificultar, más tarde, el acceso a las responsabilidades de funciones parentales asumidas.

La disparentalidad de los padres, motivada por unos sufrimientos psíquicos vividos en la infancia, tendrá como efecto la producción, a su alrededor, del sufrimiento psíquico provocando riesgos y dificultades en la construcción de la futura parentalidad de los hijos, en una cadena sin fin.

Pero se debe expresar también que, muchas veces, hay circunstancias –como la existencia de un miembro con hándicaps de salud– que exigen recursos que no se encuentran al alcance de la familia.

Y también hay situaciones de precariedad social y económica que gravitan sobre la familia y añaden dificultades a la ya, a veces, difícil tarea de ser padres.

Si bien es cierto que la familia es algo más que la suma de sus miembros, no es menos cierto que cada uno de ellos es, también, más que un producto familiar.

Cuando en la familia se producen algunas de las dificultades que hemos comentado, conviene disponer de recursos para que el conflicto se resuelva de un modo adecuado. Y, para ello, es importante estar atento y conocer cómo está constituida la pareja de padres: si ambos están presentes, cómo se ha producido el paso de la conyugalidad a la construcción de la parentalidad, si han ido creando un espacio interno y si eso se traduce en hechos. Es lo que podemos llamar procesos de maternalización y paternalización que se desarrollan a partir de la existencia de los hijos y que se fundamenta en las fantasías preexistentes sobre esta función. Evidentemente, los cambios que se producen en la estructura familiar deben hacernos flexibles en su estudio y en la atribución de significaciones. Conviene conocer cómo es la recepción y conexión con el hijo o hija desde el momento del nacimiento: cómo lo aceptan; cómo lo incorporan; qué espacio se le hace al niño; cómo funcionan frente al desarrollo; cómo van resolviendo sus necesidades y demandas; si muestran aceptación o rechazo, y cuándo y cuánto; cómo han previsto las

necesidades de la familia; conocer cuál es la manera de codificar, de comprender las demandas y necesidades del hijo; cómo ambos lo comprenden; si las hipótesis con las que se explican lo que le pasa son acertadas o no; qué posibilidad hay de aumentar los recursos de los padres para que resuelvan el conflicto que les aflige; etc. A todo esto lo llamamos el espacio matricial.

En algunas ocasiones, la intensidad de la dificultad es tan alta y el riesgo de algunos de sus miembros tan grande que se debe calibrar la conveniencia de una intervención directa sobre la cotidianidad familiar o, incluso, la separación de alguno de los miembros. Estas son situaciones siempre temidas, razonablemente temidas por los profesionales que, a veces, han de actuar desde un encargo social plagado de ambigüedades como preservadores de la integridad del miembro amenazado. En estos casos, conviene calibrar muy bien el coste de la medida sobre cada uno de los componentes de la familia.

6. El medio

El medio en el cual el ser humano se sumerge, inevitable y necesariamente, teje con sus influencias la trama de su personalidad, y esto solo puede se puede comprender a través de la relación esencial que hay entre el individuo y su medio. Por *medio* entendemos el conjunto de aquello con lo que el individuo se encuentra relacionado, consciente o no, desde su nacimiento hasta su muerte. El medio es, al mismo tiempo, el marco natural de la existencia humana (región, clima, situación geográfica, etc.), su marco histórico y su marco cultural (conjunto de usos y costumbres, tipo de civilización con su idioma, su arte, sus instituciones, sus mitos y sus modelos), inscribiéndose todo esto en el marco más general de las condiciones biológicas y de la vida en el planeta. El medio representa el inmenso conjunto de datos reales que interpelan continuamente al ser humano y lo modelan; por este motivo, la relación no puede cesar nunca, ya que constituye la esencia, o sea, aquello de lo que el ser depende inevitablemente.

El medio es un compuesto inseparable de la realidad y de las realizaciones humanas; el sujeto humano es un compuesto

de naturaleza e historia, pero también de pasividad receptora y de actividad seleccionadora y realizadora. Por lo tanto, el receptor es también creador y modificador del medio para amoldarlo a sus objetivos y a su propia estructura.

La dependencia del sujeto humano respecto a su medio es permanente e inevitable. La independencia no existe.

Durante muchos años, existió una polémica planteada en términos dilemáticos respecto a la importancia de la herencia y el medio ambiente en el comportamiento humano. Los pensamientos, cuando se plantean dilemáticamente, transmiten la creencia de que solo una de las partes tiene razón. Felizmente, en el marco de la psicología evolutiva, tales dilemas se han resuelto y aceptamos claramente que nuestro desarrollo y comportamientos están claramente influidos y, de alguna manera, determinados tanto por aspectos genéticos como ambientales. El problema básico consiste en conocer cómo se relacionan los unos con los otros y en establecer si hay momentos del desarrollo –o contenidos evolutivos– en los cuales la interacción entre lo dado por la herencia y lo adquirido en contacto con el entorno, en uno u otro aspecto, juega un papel más o menos importante. Puede decirse que lo innato es producto del largo desarrollo histórico que ha ido generando, por necesidad, cambios en los genes de la especie. Y, también, se puede decir que lo adquirido o lo adquirible está, en cierta medida, vinculado a las capacidades del sujeto para realizar dicha adquisición. En el sujeto humano hay contenidos que no pueden ser alterados, sino es a lo largo de mucho años, como consecuencia del desarrollo filogenético. Por ejemplo, el gateo, la marcha bípeda, el lenguaje, el control de los esfínteres, aparecen, a similar estimulación, a una edad determinada de manera que, un exceso de estimulación no genera avance, sino que, al contrario, genera una innecesaria violentación en el proceso madurativo del sujeto.

Desde el momento en que las bases madurativas están construidas, la adquisición de muchos aprendizajes o el desarrollo de potencialidades está vinculado a la cantidad y calidad de estímulos recibidos y a las interacciones que se producen con el entorno social y afectivo. Y no hablamos solo de la adquisición de habilidades motrices o del ámbito verbal. También, el desarrollo afectivo, la riqueza en la emotividad y los afectos, la au-

toestima, la confianza en uno mismo, no vienen determinados por la evolución de la especie, sino por nuestra propia historia personal en relación con el medio humano en el que crecemos y nos desarrollamos.

Podemos concluir que los procesos psicológicos están posibilitados por los genes que nos definen como miembros de la especie, están limitados por un cierto calendario madurativo que determina el momento en el cual algunas adquisiciones son posibles y, finalmente, se encuentran determinadas en su concreción por las interacciones del sujeto con su entorno. Son los adultos quienes con su presencia activa y participante acompañan y estimulan el desarrollo de las capacidades que van emergiendo durante la maduración del bebé. Los adultos pueden hacerlo porque, mediante procesos de identificación, internalizaron estos modos de hacer que dan continuidad al desarrollo de la sociedad; por eso, hemos señalado anteriormente que, en última instancia, lo que aprendemos son las formas de cuidarnos y así poder cuidar.

Por tanto, el desarrollo no es independiente de la estimulación, al contrario. Podemos decir que unos mínimos de estimulación pueden garantizar unos mínimos de desarrollo básico. Pero la calidad del estímulo influye en el desarrollo. Esto explica que, durante las primeras etapas, las diferencias en los desarrollos de los niños sean escasas; estas se van ampliando a medida que los niños crecen y van diferenciándose en la calidad de los estímulos que reciben.

Después de las adquisiciones evolutivas básicas, lo que irá marcando la diferencia en el desarrollo entre los niños serán las estimulaciones procedentes del entorno y serán fuente de diferencias futuras. Esto nos lleva a pensar en el deber que tiene la sociedad de garantizar un complemento de estímulos para evitar que el origen social y las situaciones económicas o de salud, conlleven diferencias importantes en el desarrollo de las capacidades. En este sentido, las políticas de bienestar deben tener el efecto "corrector de carencias" mediante la aportación de estímulos que, por diversas causas, en algunos contextos familiares y sociales se encuentran limitados. No obstante, en este punto, debemos señalar el riesgo de exageración de algunas afirmaciones o tópicos como puede ser decir que las experiencias ocurri-

das en la infancia tienen un efecto determinante y configurador de todo el desarrollo posterior. Es verdad que hay sucesos traumáticos muy precoces que pueden comportar graves retraimientos en el desarrollo; pero, también es cierto que el psiquismo es extremadamente plástico y que tiene una alta capacidad de recuperación, hecho que desde hace unos años se conoce como "resiliencia". Lo que no se debe olvidar es que los estímulos más importantes no son los más precoces, cuando el bagaje biológico no permite su aprovechamiento, sino los más estables. Esta estabilidad en los estímulos está frecuentemente vinculada a la estabilidad emocional de los que tienen el niño a su cargo. También hay que decir que no toda interacción social es promotora de desarrollo, sino únicamente aquella que se realiza de tal manera que permite que el niño empiece donde está para ir avanzando poco a poco con la ayuda y los apoyos adecuados. Winnicot lo nombró *holding*, sostenimiento o acompañamiento del bebé. Al desarrollo de esta función la definió como «madre suficientemente buena».

La personalidad se forma y se concreta por las modalidades sucesivas de la relación que une al "yo" con el mundo, realizándose progresivamente uno y otro.

Para todo adulto, la imagen del universo es el resultado de su infancia y adolescencia, y la personalidad es un entramado de factores constitucionales y de conductas reactivas que datan de ciertas etapas de su historia.

La personalidad es un sistema de conductas particulares, un conjunto más o menos unificado de hábitos y de actitudes, una manera de percibir, de actuar y de reaccionar.

En el desarrollo de la personalidad interviene toda la familia, la escuela y los otros diversos espacios de socialización. En todos ellos se construyen y se generan valores.

El éxito en la escuela no solo es posible con la participación e implicación de los padres. Lo que abre la escuela, además de la posibilidad de aprendizajes formales regulados por el Estado, es la posibilidad de la ampliación de un nuevo espacio de socialización y de aportación de elementos a la vida del niño que enriquecerá su proceso de identificación. Sabemos que los procesos de identificación específicos de la especie humana son complejos y son producto de la internalización de las caracterís-

ticas que cada sujeto recibe y percibe en su contexto. Cómo se organicen estos estímulos es singular y de aquí surge la tan alta riqueza y diversidad de modalidades de ser de los sujetos. Cada sujeto es singular e irrepetible.

Familia y escuela, ambas instancias educadoras, son decisivas en la formación y el crecimiento del niño. Su cooperación crea estímulos, entornos enriquecidos en reciprocidad, nuevos contactos con otros que mostrarán y ofrecerán experiencias y referencias vitales y comportamentales diferentes que le facilitarán una inserción social más o menos crítica, tal como postulaba Freire en su libro *Una educación para la libertad.*

La educación debe tener siempre presente la subjetividad y el convencimiento de que cada sujeto tiene su propia manera, sus maneras subjetivas, de vivir las diferentes situaciones que se producen en los espacios por donde transcurre la vida. Toda relación personal tiene algún efecto sobre el otro, sobre cada uno de los que conforman la relación. Y, aunque los profesores no se lo propongan y adopten una estricta función burocrática, si es que es posible, contribuyen a construir la subjetividad de los alumnos. No es posible controlar totalmente los procesos de aprendizaje, pero tampoco es necesario; tampoco lo es pensar en una transmisión neutral sin implicaciones subjetivas ni estados de ánimo. Al contrario, hay que decir que no hay transmisión firme de conocimientos y valores sin la implicación de aquellos que los transmiten. En la transmisión de valores, la ejemplaridad refuerza su efecto.

No hay una subjetividad que pueda aislarse de la vida social ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de las subjetividades que la sostienen.

Los profesionales, también los que se mueven en los diferentes espacios de la educación, son buenos profesionales cuando ponen su saber al servicio de las metas y valores de su profesión y lo hacen desde la reflexión y los compromisos éticos.

El trabajo educativo y la tarea de los profesionales de este ámbito son especialmente importantes. Lo son en la cotidianidad de la tarea en el aula en tanto que son referentes para los niños, para los cuales la ejemplaridad de los adultos es básica. Aprenden de ellos, de sus comportamientos, de sus palabras, de sus gestos. Y lo hacen a través de los vínculos que se establecen.

Pero, la tarea de los profesionales también es relevante en el trato con los padres. Ya hemos señalado que no es fácil el aprendizaje de la paternidad y la maternidad, al contrario; el proceso de paternalización y maternalización está cargado de esperanzas, de expectativas, pero también de inseguridades e inquietudes. Faltan espacios donde compartir, en términos de normalidad, todo ese abanico de emociones que rodean a los procesos de crianza. Espacios necesarios para poder compartir entre iguales y también para recibir asesoramientos, que no órdenes, sobre el proceso de crecimiento y maduración de los hijos.

El proceso de crianza, como venimos diciendo, aunque sea natural no es un proceso fácil. El desarrollo está cargado de incertidumbres, de ritmos, de singularidades que pueden hacer zozobrar las seguridades de los padres. La referencia de otro, no necesariamente profesional, es muy importante para facilitar la resolución o, cuanto menos, evitar la cronificación de incertidumbres e inseguridades. La creación de espacios de encuentro entre padres o figuras cuidadoras debería ser un objetivo a conseguir fácilmente. Esto llevaría a una socialización de las inquietudes y a la experiencia de compartir posibles soluciones. El potencial tranquilizador y creativo que surge de las experiencias de compartir es muy alto, aunque tradicionalmente se ha posicionado el saber al lado de los profesionales. Hay muchos conocimientos y experiencias para hacer frente a los avatares de la crianza que no se ponen en común por la falta de iniciativas organizativas para hacerlo. Una vez se constituye el grupo, el factor aprendizaje aparece rápidamente si se dan las condiciones para que cada uno de sus miembros se sienta en libertad para expresar dudas, temores y también las certezas sobre las experiencias de la maternidad y paternidad.

Es relativamente frecuente que los padres esperen orientación de los profesionales que atienden a sus hijos y, especialmente, en los primeros momentos del desarrollo. Dejar a los hijos en manos de otros implica y exige un gran esfuerzo para confiar. Este esfuerzo por confiar que deben hacer los padres debe ir acompañado por un conjunto de prácticas profesionales que refuerzan su confianza. Es decir, la confianza que en principio se supone que se ha de ganar en la relación y en el día a día. Generalmente es así, y los padres establecen relaciones de

confianza con los profesionales. Estos pueden obtener conclusiones sobre las pautas de crianza que se producen en el entramado familiar mediante la observación de los comportamientos de los niños en el aula. No siempre estas pautas que se observan son sintónicas con las maneras de hacer, idealmente, de los profesionales en su propio contexto, aunque el hecho de ser profesionales no nos libera de riesgos de error y de comportamientos no siempre incuestionables.

El tema que planteamos me parece extremadamente delicado y quisiera afrontarlo con toda la consideración que requiere. Me refiero a las situaciones, a veces de incomodidad, que se pueden producir en las relaciones entre profesores y padres, producto de las diferentes formas de ver el proceso educativo. No me refiero únicamente a las diferencias teóricas o metodológicas, sino más específicamente a las actitudes. ¿Cuál es la manera de decir a los padres la necesidad o conveniencia de cambiar sus pautas de acción en beneficio de su hijo? ¿Cuál es la manera de responder a los padres cuando preguntan sobre cómo afrontar las dificultades normales o las incertidumbres que comportan el cuidado y la crianza de los hijos?

En estos interrogantes nos es muy útil la aplicación de diversos parámetros éticos; en primer lugar, no hacer nada que pueda dañar. El daño a los padres puede ser la descalificación, la desconfianza en su capacidad, la amonestación desde una posición de saber incuestionable, el consejo de cómo o de momento inadecuado, etc. Cuando uno tiene o está situado en una posición de saber debe tener en cuenta el peso excesivo que puede tener su opinión sobre el otro. Para los hijos es muy importante la opinión de los padres; para estos lo es la opinión de un especialista o experto.

Las relaciones de asesoramiento, formal o informal, deben realizarse desde la humildad, el respeto y el alejamiento de las absolutas certezas. Porque, sin duda, hay muchas maneras de poder hacer bien una tarea e, incluso, hay mucho tiempo para equivocarse y rectificar, también en las funciones paternas. La educación o, mejor dicho, los sistemas educativos se construyen en muchas ocasiones sobre idealizaciones y planteamientos maravillosos en los cuales el posible error aparece como imperdonable. Y no es así. La realidad se encarga de demostrar que

hay muchas maneras de afrontar las dificultades y que no hay soluciones mágicas para problemas complejos. Desde esta perspectiva, una atención crítica hacia los padres, hecha desde las certezas de quien sabe lo que es mejor, suele resultar un obstáculo en el proceso de relación con ellos. Sí, es verdad que la observación del desarrollo del niño en el aula da pautas de lo que le está pasando o de lo que puede estar sucediendo en el espacio familiar, y que su tratamiento con los padres puede ayudar a afrontar situaciones que, en algunas ocasiones, pueden no detectar o pueden serles difíciles de expresar; pero, también, a veces, son los padres quienes piden consejo o asesoramiento a los profesionales sobre dificultades con las que se encuentran. Y, aún cabe una tercera posición, la de los padres que tienen pautas o posiciones diferentes respecto a los modos de hacer de los profesionales con sus hijos. Esto abre todo un campo interesante de inquietudes, de posibilidades y de desarrollo personal muy interesante para los profesionales.

La situación de tener que asesorar no es fácil. Esta necesidad de asesorar puede surgir por algún aspecto que el profesional percibe o porque recibe una solicitud por parte de la familia. Cuando se produce cualquiera de las dos situaciones, lo que se abre es un espacio de aprendizaje compartido. El saber que uno tiene solo es útil si el otro lo reconoce y, para ello, es necesario que el modo sobre cómo se expresa dicho saber sea aceptable. Lo más arriesgado es que se constituya un tipo de relación donde uno es sabio y el otro ignorante. Esta posición, que no por rechazable es infrecuente, lleva a relaciones de dominación y sumisión de diversos matices e intensidad. Por tanto, insisto, lo que abre una petición de ayuda es la posibilidad de intercambios donde siempre esté expresado el reconocimiento del otro y donde el saber de uno no sea expresado ni sentido como superioridad. Porque el saber se construye en la relación y si lo que el profesional quiere es el bien para el otro, es necesario que acepte su ritmo y su proceso de aprendizaje e internalización de los nuevos conocimientos que se le están ofreciendo. Pero, también quien enseña debe estar dispuesto a recibir algún aprendizaje del otro y a construir una relación de reciprocidad respetuosa. Si no es así, no hay aprendizaje propiamente dicho.

La relación con aquel que nos pregunta (madre, padre, abuelos) o con aquellos a los que tenemos que informar, asesorar u orientar debe sustentarse en una manera de mirar comprensiva, confiada, respetuosa, discreta, contenedora y clara. Que no imponga, que sugiera y que acepte las características y los ritmos del otro en su proceso de modificación o cambio. A veces, se esperan soluciones rápidas a problemas o dificultades complejas. Es importante tener paciencia y confiar en el efecto saludable de las intervenciones profesionales basadas, además de en el saber, en el buen trato y esperar que llegue el efecto deseado.[1]

Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcadia_La Central.

Coll et al. (comp.) (1992). *Desarrollo psicológico y Educación*. Alianza Editorial. Madrid.

Golse, B. (2002). Primeras interacciones orígenes del psiquismo. *Quaderns de salut mental 3*. Barcelona: FCCSM.

Leal Rubio, J. (2002). La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. *Àmbits de psicopedagogía 5*. Barcelona.

Leal Rubio, J. (2013). Competencias Interculturales y relación asistencial. *Intervención Socioeducativa, 54, Monográfico "Comunicación Intercultural y diversidad"*.

Leal Rubio, J. (2006). Las referencias éticas en la relación y los cuidados. *Revista de la ACAP 25*. Barcelona.

Leal Rubio, J. (2005). *Salud mental y diversidad.es: trabajar en red.* Editorial Polemos. Buenos Aires.

Leal Rubio, J. (2010). La familia y la salud: los vínculos y las redes, en F. Checa y otros, *Transitar por espacios comunes: inmigración, salud y ocio*". Editorial Icaria. Barcelona.

Leal Rubio, J. (2010). *Salud mental y educación: trabajar en las fronteras*. Institució Vil·la Joana, Ajuntament de Barcelona.

Leal Rubio, J. (2006). La relación en los cuidados, en J. Leal Rubio y A. Escudero Naf, "*Continuidad de cuidados en salud mental: la articulación de recursos"*. AEN. Madrid.

Leal Rubio, J. (1988). Salud mental comunitaria y cotidianidad en la infancia y adolescencia. *Apuntes de Psicología 26*.

[1] «Como avena que se siembra a voleo y que no importa que caiga aquí o allí si cae en tierra, va el contenido ardor del pensamiento filtrándose en las cosas, entreabriéndolas, para dejar su resplandor y luego darle una nueva claridad en ellas.» Claudio Rodríguez, *Desde mis poemas*, Ed. Cátedra.

Pichón Rivière, E. (1982). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en el mundo de la desigualdad*. Anagrama. Buenos Aires.
Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Taurus. Madrid.

Capítulo 3

LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA PEQUEÑA INFANCIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

Imma Bargalló e Isabel Solé

Desde un punto de vista organizativo, el primer y el segundo ciclo de educación infantil conviven a menudo en dos instituciones diferenciadas. Sin embargo, las consideramos vinculadas en un marco de continuidad que permite asegurar la coherencia educativa en estas edades. Es cierto que no siempre ha sido, ni es, fácil la aproximación de ambos ciclos, pero formar parte de una misma etapa ha permitido confirmar la configuración de la identidad educativa de 0 a 6 años. La incorporación en el imaginario de los profesionales de la educación infantil como etapa única, global, sólida y con personalidad propia ha servido, como mínimo, de referente para su intervención educativa, independientemente de las diferentes formas organizativas que se adopten.

A lo largo de este capítulo, pretendemos resaltar el carácter complejo de la educación infantil y algunas de las peculiaridades que confluyen y que responden a esta representación globalizadora como eje vertebrador de la etapa, incidiendo en aque-

llos aspectos que tienen relación con la pequeña infancia, es decir, con una visión que incluye también los procesos de crianza, dando paso así al abordaje entre la dimensión educativa, psicológica y social.

Iniciamos el capítulo explicando cuáles son las condiciones que debe cumplir un servicio educativo dirigido a la infancia para que sea realmente un contexto de desarrollo, exponiendo brevemente el marco teórico que nos sirve de referencia: la perspectiva sociohistórica del desarrollo de Vygotsky (1979) que se extiende al trabajo de Rogoff (1993) y de Harris (2013), y la perspectiva ecológica representada por Bronfenbrenner (1987). Estas perspectivas nos ayudan a entender la relevancia de la interacción social en el desarrollo personal.

Seguidamente, abordamos lo que supone hoy en día entender un servicio de educación infantil como un contexto de crecimiento personal para la infancia, destacando la importancia del papel de otras personas en el desarrollo y el aprendizaje, analizando las características de estas interacciones en las que los adultos interpretan lo que los niños necesitan para poderles responder adecuadamente. Por eso, los servicios educativos de la pequeña infancia se articulan sobre la base de unas relaciones positivas y de unas prácticas educativas en las que el niño tiene la oportunidad y la ayuda para aprender nuevas competencias y para ejercerlas de manera progresivamente autónoma.

También abordamos los servicios educativos como contexto de competencia para las familias, facilitando que cada madre y padre desarrolle sus propios recursos y encuentre sus respuestas en la crianza y la educación de sus hijos, y como un espacio de reconocimiento y de aprendizaje común, dicho de otra manera, un espacio de inclusión con clara vocación de trabajo comunitario.

A continuación, nos ocupamos del perfil y la formación de los profesionales de estos servicios para poder encarar adecuadamente las situaciones complejas y cambiantes a las que tienen que dar respuesta. Hacemos referencia a profesionales respetuosos, con capacidad de escucha y de empatía, dialogantes y con capacidad de generar acuerdos, que establecen un modelo de relación con las familias basado en la confianza y el equilibrio de poderes.

Para acabar, unas reflexiones finales sintetizan las ideas expuestas y resumen qué concepción de cultura de la pequeña

infancia queremos promover. Una cultura que entiende al niño como sujeto de derechos y libertades, promotora de su desarrollo y generadora de bienestar. Una cultura que defiende la infancia como prioridad irrenunciable de la intervención y la inversión pública.

1. Ideas clave que tienen que presidir un servicio educativo dirigido a la pequeña infancia

Hoy en día ya no se puede plantear la idea de los niños como futuras personas adultas, sino como actuales ciudadanos que son ahora. El derecho universal que tiene el ser humano a la educación desde que nace está reconocido por la Convención de los Derechos del Niño (1989), independientemente de que las administraciones educativas no siempre lo garanticen. No se trata de ver la educación infantil como una obligación, que legalmente no lo es, sino como un derecho de la infancia a participar en contextos educativos, diferentes al familiar, que promuevan su desarrollo.

En Cataluña, la escolarización de los niños de 3 a 6 años es una realidad prácticamente universal, pero también es cierto que hay un número muy importante de niños de 0 a 3 años que asisten a diferentes servicios educativos. En los últimos años, ha aumentado la demanda de plazas para las escuelas infantiles, pero la oferta de plaza no se cubre, al menos por la oferta pública. Además, también está aumentando el número de familias que requieren otros servicios o programas educativos.

Si bien, en nuestro país, la atención a la pequeña infancia ha estado históricamente configurada en escuelas infantiles, que es el modelo organizativo más extendido por lo que respecta a la red pública, en los últimos años se han desarrollado también servicios de atención a la infancia basados en diferentes organizaciones, todas ellas flexibles y "poco escolares": espacios familiares, programas dirigidos a familias que acaban de tener un bebé, ludotecas, talleres... Estos servicios y programas suelen ser experiencias que se llevan a cabo desde las administraciones locales, con clara orientación e intención preventivas, vinculados de manera muy integrada a diferentes ámbitos de la crianza (educación, salud y servicios sociales).

Estas experiencias, donde los niños asisten acompañados de algún familiar, generalmente de la madre o el padre, parten de una filosofía que se fundamenta en la competencia educativa de las familias y en una concepción de ayuda basada en el protagonismo de todos los agentes educativos, dando mucha importancia a la colaboración, al conocimiento compartido y al intercambio social.

Lo que singulariza estos servicios es principalmente que la intervención por parte de los profesionales se dirige simultáneamente a la díada, es decir, al acompañante del niño y al propio niño, mayoritariamente a través del juego. El objetivo es establecer una tríada que ayude a observar y a conocer al niño fuera del ámbito familiar, y a fortalecer las competencias educativas de la familia.

Tener un hijo es una experiencia muy intensa en la vida de una persona que genera muchas expectativas e ilusiones, pero que, a la vez, desvela dudas e inquietudes. Hoy, es fácil que muchas personas tengan por primera vez un niño en los brazos cuando son padres o madres y que, a menudo, no dispongan del soporte directo de las propias familias para encarar la crianza y el cuidado de este hijo. Esta situación puede generar incertidumbres que no siempre se resuelven con bibliografía. A veces, llegan tantos mensajes diferentes que las madres y los padres pueden sentirse aún más desorientados.

Por este motivo es tan necesario encontrar tiempo y disponer de espacios donde sentirse acompañado y donde poder compartir la experiencia de la crianza con otras personas que viven la misma situación. Los servicios educativos dirigidos a la pequeña infancia se convierten así en pequeñas comunidades, donde cada madre y cada padre encuentra reconocimiento en su rol, especialmente cuando cuenta con profesionales que le ayudan a buscar respuestas para las dudas que inevitablemente surgen en cualquier proceso de crianza y encuentra el soporte necesario para sentirse más seguro y competente.

Veamos, entonces, cuáles son las características que, a nuestro entender, debe tener un servicio educativo dirigido a la infancia si queremos que sea más que un espacio de encuentro entre niños y adultos, más que un lugar adecuado con materiales y juguetes bien escogidos; si queremos que sea un contexto que

promueva el desarrollo de los niños, donde se dé importancia a la calidad de las acciones por encima de la cantidad, donde el grado de apertura y transparencia sea un rasgo característico; si queremos que sea un crisol de experiencias de crecimiento para los niños y sus familias. Es decir, un verdadero contexto de desarrollo, dado que pone las condiciones para que los niños puedan superar, con garantías de éxito, los desafíos que van encontrando y puedan construir una imagen de ellos mismos esencialmente positiva, fundamentada en la seguridad de sus capacidades. De esta manera, los niños viven estas situaciones educativas como algo interesante y deseable, como algo que es propio y, a la vez, compartido.

Dentro de los marcos explicativos que nos permiten reflexionar sobre los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones educativas, nuestros referentes son la perspectiva sociohistórica del desarrollo de Vygotsky (1979) que considera que el desarrollo del ser humano es un proceso fundamentalmente mediado por la influencia de otras personas y de las formas culturales que constituyen el patrimonio del grupo social en el que vive, la perspectiva que se extiende en el trabajo de Rogoff (1993), y la perspectiva ecológica representada por Bronfenbrenner (1987). Estas perspectivas nos ayudan a entender los vínculos entre desarrollo, aprendizaje y cultura, así como la importancia de la interacción social en el desarrollo personal.

Bronfenbrenner (1987) considera que un entorno se puede calificar de contexto de desarrollo cuando, por un lado, permite al niño observar e incorporarse a patrones de actividad progresivamente compleja, de manera conjunta o con la guía de personas con las que ha establecido una relación emocional positiva y, por otro, cuando facilita al niño la oportunidad de implicarse en las actividades que ha aprendido también de manera independiente y autónoma. Solo cuando se dan estas dos condiciones el microsistema funciona como contexto de desarrollo.

Las condiciones a las que se refiere Bronfenbrenner no se asimilan a una manera de actuar exclusiva y única. Al contrario, una característica positiva de esta descripción yace en el hecho de que permite introducir la diversidad de caminos a través de los cuales las personas aprendemos: lo hacemos porque nos

implicamos con otras más expertas en la resolución práctica o en la negociación; porque nos ajustamos y progresivamente comprendemos las normas que regulan la vida y las relaciones; porque somos capaces de explorar de manera autónoma objetos y situaciones; porque observamos e imitamos el comportamiento de otras personas, etc.

Así pues, los contextos de desarrollo no se caracterizan por su rigidez, sino por su plasticidad; por la capacidad que tienen de dar entrada a las capacidades de los niños y a la significación de sus realizaciones, por el hecho de que pueden poner los medios para favorecer su actuación progresivamente autónoma.

En esta perspectiva, el constructo de «participación guiada» de Rogoff (1993) adquiere todo el sentido para explicar la actuación compartida que puede tomar formas diferentes, pero que se orienta al desarrollo del niño en el sentido marcado por la cultura:

> La participación guiada se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas.

Como también ha señalado Bronfenbrenner (1987), el desarrollo de una persona no depende solo de las propiedades intrínsecas de los diferentes microsistemas en los que este proceso toma forma, depende de manera importante de las relaciones y de los acuerdos que entre ellos pueden establecerse. Aunque los contextos educativos en los que participa varían, la persona y su proceso de desarrollo son únicos. He aquí la importancia no solo de los microsistemas, sino también del mesosistema que define las interrelaciones entre los contextos en los que el niño vive y participa activamente. Los contextos son diferentes, pero el niño es el mismo. Asume roles específicos, establece interacciones peculiares y aprende en cada lugar los aspectos de la cultura y las formas de las que apropiarse; a menudo se lleva lo que le funciona en un contexto y mira de utilizarlo en otro. Como señala Vila (2000), cuando los diferentes entornos en los que vive un niño están en consonancia, se amplifica su capacidad para acontecer contextos de desarrollo.

En la medida en que el contexto familiar y el contexto del servicio educativo comparten muchas funciones educativas –el cuidado y el bienestar físico y psíquico; la promoción de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social; la socialización en determinados valores– y en la medida en que cada uno de ellos puede potenciar la actuación del otro, es evidente que conviene buscar lo que se puede compartir, más que enfatizar en los aspectos discrepantes y, de esta manera, establecer acuerdos que repercutan favorablemente en el desarrollo del niño.

En la medida en que, en estos contextos, el niño encuentra personas que le guían, dejándolo participar y acompañándolo hasta llegar a un grado óptimo de autonomía, el desarrollo personal será un hecho inseparable de la socialización. La actividad constructiva del niño se genera en un contexto de interacciones constructivas con las personas adultas que adoptan una clara función de "andamio", metáfora utilizada por Bruner, para permitir su desarrollo.

Ahora bien, considerar los contextos para explicar el desarrollo obliga a tener en cuenta no solo aquellos entornos en los cuales se participa directamente (familia, escuela infantil, espacio familiar...), sino también aquellos en los que se producen hechos que afectan al entorno más directo de participación. Bronfenbrenner habla del exosistema para referirse a estas fuerzas que afectan a lo que sucede en los microsistemas primarios (por ejemplo, el puesto de trabajo de los progenitores, las relaciones que mantiene la educadora con el resto de profesionales del equipo educativo, etc.). Naturalmente, en un nivel más externo y estructural, los contextos de desarrollo de un niño se ven influidos por el macrosistema, es decir, por las condiciones sociales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones.

Antes de abordar las relaciones e interdependencias entre contextos, conviene preguntarse qué consideramos que caracteriza un contexto de calidad. La calidad no es una realidad universal. Ciertamente, en este concepto hay una gran variedad de indicadores que cambian con el tiempo y también en función del contexto. Debemos acercarnos al concepto de calidad no como un estado de cosas conseguidas, como si se tratara de una

foto fija, sino como un proceso de búsqueda y de aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva, el proceso dedicado a definir la calidad resulta tan importante como la propia definición.

Hay una pregunta clave que conviene plantearse cuando se trata de definir el concepto de calidad: ¿quién está interesado en la definición? Porque la respuesta será diferente si quien pregunta forma parte de la comunidad educativa, o es un ciudadano, o bien un político...

Aunque tenemos el convencimiento de que el proceso de definición de calidad de los servicios de la infancia forma parte de un debate social más general, a nuestro entender, los parámetros de calidad que deben definir un contexto educativo como espacio de crecimiento, tanto para los niños como para sus padres, son básicamente los siguientes:

- Contexto de experiencias que buscan el bienestar y el crecimiento de todos y cada uno de los niños, donde prevalece la confianza en sus capacidades y el rechazo a las atribuciones negativas y estáticas. Contexto donde impera el afecto y el respeto. Carácter inclusivo.
- Contexto donde se acompaña a cada familia en la crianza y la educación de su hijo; donde se trabaja para generar sinergias de complicidad, desde la aceptación y el saber escuchar, para que la familia sea y se sienta empoderada en su función educativa. Servicios abiertos a la participación de familias.
- Contexto de compensación de las desigualdades, sobre todo de aquellas que derivan de las condiciones sociales donde crecen y se desarrollan los niños. Servicios que trabajan para la cohesión social y que se involucran y cooperan con otros servicios profesionales, principalmente de la atención primaria, en beneficio de los niños y de las familias de la comunidad. Trabajo en red.

2. Contexto de competencia para los niños

Los cambios que se dan en el transcurso de los primeros años de vida son de una magnitud importantísima, no compara-

bles a los cambios de cualquier otro momento de la vida de una persona. Sin embargo, a pesar de que todos los bebés y niños pequeños se parecen, las diferencias entre ellos son también muy significativas.

Siguiendo la línea teórica enmarcada al inicio del capítulo, nos reafirmamos en que el desarrollo de la persona es fruto de la interacción entre el bagaje biológico-hereditario y el bagaje cultural propio del grupo que lo acoge, mediado, en primera instancia, por sus cuidadores más próximos y, en una dimensión más amplia, por las instituciones y los valores de la organización social del grupo.

El bebé llega al mundo con una herencia y un calendario madurativos, pero su código genético es notablemente abierto y apenas establece lo que constituirá su comportamiento. Los aspectos hereditarios marcan posibilidades y limitaciones, más que materializaciones concretas; estas dependen más de aquello que tiene la oportunidad de aprender, de las experiencias que se le presentan, de aquellas en las que se le permite participar...

Así entendió Vygotsky (1979) el desarrollo, como el cruce entre la *línea natural del desarrollo* –configurada por los aspectos de carácter hereditario y las regularidades en el calendario madurativo– y la *línea cultural del desarrollo*, que constituye una auténtica herencia cultural mediante la cual los aprendizajes realizados por una generación pueden ser transmitidos, reinterpretados y profundizados, o bien dejados de lado, por la generación posterior. Para el autor, es esta línea de naturaleza, claramente social y cultural, la responsable de la aparición de los procesos psicológicos superiores propios de los humanos. Estas ideas han sido recogidas por Harris (2013) en un sugerente trabajo en el que afirma:

> Para acceder a dicho mundo cultural [un mundo cultural que media sus encuentros con el medio físico y biológico] y llegar a ser verdaderos humanos, los niños también necesitan un modo de aprendizaje orientado socialmente –aprendizaje mediante observación participante. Necesitan comportarse más como antropólogos que como científicos. En particular, necesitan prestar una atención muy cuidadosa a las personas de su alrededor, a los modos en que se comportan y a lo que dicen (p. 267).

De esta manera, se aprende el uso del lenguaje como medio de comunicación y herramienta de pensamiento; la regulación y el control progresivo de la conducta, los sentimientos y las emociones; la competencia social; el sentido de individualidad y, a la vez, de pertenencia y vinculación a diversos sistemas y grupos sociales; y un largo etcétera. Se trata de aprendizajes inseparables de los procesos de socialización, de enculturación social, de interacción con los demás.

Las diferencias entre niños tienen su origen, por lo tanto, en aspectos hereditarios y socioculturales. Las características individuales, lo que constituye la identidad de cada uno, es consecuencia de la interacción entre ambos factores. Como hemos señalado, el código genético, el equipo de base, es una caja de oportunidades que no se concreta porque sí y, además, no se concreta de la misma manera en todos los casos. Es verdad que los niños, excepto aquellos que tienen una dificultad importante, nacen con la capacidad de aprender a hablar, pero también es verdad que no aprenderán a hablar si no tienen alrededor personas que les hablen. Es verdad que los niños nacen con la posibilidad de aprender a querer, pero también es cierto que no aprenderán a querer si no se encuentran en un contexto donde se les quiere y se les da afecto. O bien, es verdad que los niños nacen con la posibilidad de aprender a consolar, pero no lo aprenderán si no tienen a su alrededor a unos adultos que les consuelen.

Sirvan estos ejemplos para ilustrar que la influencia de la herencia es importante, pero que al final lo que nos da son oportunidades y limitaciones. La cultura, el aprendizaje y la interacción con los demás es, en definitiva, lo que permite poder profundizar en estas oportunidades, aprovecharlas, y, muchas veces, poder superar las limitaciones.

Desde hace ya muchos años, la Psicología y, especialmente, la Psicología Evolutiva dispone de un amplio cuerpo de conocimientos respecto a la importancia de los primeros años de vida de las personas, de los cambios que en ellas se producen y de su dirección hacia formas cada vez más complejas y equilibradas de representarse el mundo y de actuar en él.

Los niños aprenden la conducta habitual –la forma de interpretar el mundo y de actuar en él– en situaciones también habituales, con adultos cercanos y durante periodos dilatados.

Es interesante esta reflexión, dado que los cambios que observamos durante la infancia no se pueden entender al margen de los aprendizajes y las relaciones que en esta época se realizan, tanto en el contexto de la familia como en el de la escuela infantil y otros servicios dirigidos a la infancia.

En estos contextos, los niños experimentan con los objetos y con las personas; participan en acontecimientos y situaciones rutinarias y también nuevas; sus actuaciones son a veces corregidas y a veces reconocidas y celebradas; ven actuar a los demás, los imitan, reciben su ayuda. De esta manera progresan en el dominio de nuevos ámbitos de actuación. El papel de los demás es crucial en el desarrollo y el aprendizaje humano. Para reforzar esta idea, Harris (2013) opone la metáfora del «niño como científico» (que experimenta con el mundo físico y el de los objetos) a la del «niño como antropólogo», atento a las personas, al discurso de los adultos que le dan confianza como medio privilegiado de su aprendizaje.

Es en el curso de estas experiencias donde los niños aprenden valores culturales, nociones, conceptos, maneras de hacer y de ser. De forma destacada, aprenden cómo pueden aprender: preguntando, probando, participando en actividades con otras personas... y recibiendo, por ejemplo, unas u otras respuestas que los pueden estimular a seguir preguntando o que los pueden orientar hacia actitudes más reservadas, más pasivas. Como han constatado todos los profesionales de la educación, los niños muy pequeños son muy diferentes por lo que respecta a la curiosidad que muestran, a la mayor o menor tendencia a probar, a indagar, a preguntar... Parece sensato pensar que estas diferencias pueden tener relación con las experiencias que viven cotidianamente en los diferentes contextos.

Por eso, los servicios educativos deben articularse sobre la base de relaciones positivas, basadas en el afecto y en el respeto. El niño se debe sentir seguro y confiado, debe sentir que es aceptado y querido, se debe sentir tranquilo para equivocarse las veces que sea necesario para aprender, porque se siente valorado y acompañado por unos adultos que actúan como mediadores entre él y el entorno.

La intervención de los profesionales, desde una mirada abierta, debe contribuir a que las familias tengan expectativas

positivas en relación con el desarrollo de su hijo; debe ayudar a rechazar miradas estáticas y pesimistas sobre los niños y a confiar en sus posibilidades de cambio y en las de sus familias. Sin olvidar las propias posibilidades de los educadores para promover estos procesos de cambio, situando el valor de la intervención educativa en la interacción social con los otros.

En este sentido, no se trata de negar posibles dificultades, sino de leerlas desde las capacidades que se tienen y, sobre todo, desde la convicción de que una intervención adecuada originará cambios positivos en el niño. A veces, solo el hecho de mirar una situación de dificultad desde una perspectiva un poco distanciada y compartirlo con la familia, puede hacer que todo el mundo se posicione de manera diferente ante el niño, que cambie la expectativa y cambie, también, la manera de dirigirnos a él. Y cuando el niño encuentra otra demanda, otro reto, otra ayuda, entonces también puede tener posibilidades de manifestarse de otra manera.

En un interesante trabajo, Gardner (1993) señala que los aprendizajes que se realizan en las primeras edades son fundamentales y que en ellos se arraigan aprendizajes futuros. Los niños, aproximadamente hasta los seis años, realizan una cantidad considerable de aprendizajes en un proceso que, si no fuera porque estamos acostumbrados, nos resultaría sorprendente.
Según Gardner, gracias a las experiencias educativas que viven en casa y en los diferentes contextos educativos en los que progresivamente participan, los niños aprenden a categorizar objetos y acontecimientos, a utilizar de manera eficiente guiones y esquemas para comprender y predecir acontecimientos; a tratar objetos y situaciones como si fuesen "otra cosa", es decir, a simbolizar. Gardner ve en el juego simbólico una forma de meta-representación, ya que implica no solo pensar directamente sobre el mundo de la experiencia, sino también la capacidad de imaginarlo en un sentido diferente sin dejar de saber cuál es su sentido convencional.

Estos aprendizajes se realizan en el sí de las actividades cotidianas, de las experiencias en las que uno participa, y se encuentran fuertemente teñidos por los sentimientos y las emociones. Así, lo que se forja no es solo un conjunto de conocimientos sobre el mundo y sobre la manera de ir accediendo a él,

sino también una representación sobre los demás (respetuosos, amenazadores, afectuosos, distantes, confiados, desconfiados...) y sobre uno mismo (listo, desobediente, simpático, pesado...). Por eso, se puede decir que estas experiencias nos hacen personas únicas e irrepetibles en el sí de los grupos sociales a los cuales pertenecemos.

Hoy, es suficientemente conocido que un porcentaje muy importante de las circunstancias que se dan en los servicios dirigidos a la pequeña infancia se relacionan justamente con la atención personal del niño, con sus necesidades vitales y ritmos biológicos: comer, dormir, higiene, jugar, explorar, etc. Estas son actividades que, con la implicación de los profesionales, se convierten en actividades conjuntas y, por lo tanto, interactivas, consiguiendo situar en el centro del desarrollo del niño situaciones cotidianas que responden a las necesidades más básicas. Lo que aprenden los niños no hace referencia únicamente a aspectos relacionados con las actividades en sí mismas, sino también a múltiples facetas de la vida social, como por ejemplo habilidades comunicativas implicadas en la propia regulación social de la actividad. De hecho, dinamizar estos procesos para que sean oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de los niños es el reto que se plantean los profesionales de forma prioritaria.

Las características de los niños de estas edades aconsejan que las tareas propuestas generen su actividad, mental y observable. Además, interesa que las actividades no sean opacas, es decir, que permitan ver su desarrollo de manera que se pueda ir interviniendo en relación con los progresos y las dificultades que experimentan los niños. Más que unos u otros resultados, lo importante es el proceso de aprendizaje que cada niño desarrolla.

A su vez, el diseño de estas actividades y propuestas de juego, aunque intencionadas, no se pueden planificar de manera estanca, sobre todo si tomamos en consideración lo que tiene interés para el niño y no solo lo que nosotros pensamos que le interesa. En este sentido, la planificación y la organización de la intervención se deberán ajustar a las necesidades de los niños y no al revés. Debemos visualizar la planificación como un instrumento que nos permite ser conscientes de la intencionalidad que preside el trabajo. Permite, también, ver las condiciones más adecua-

das para lograr los hitos y permite disponer de criterios reguladores de todo el proceso. Solo teniendo claro aquello que queremos que logren los niños, teniendo en cuenta sus singularidades, podremos ofrecer a cada uno la propuesta educativa adecuada.

Los profesionales de la educación infantil deben focalizar su atención en conseguir incorporar dentro del grupo los intereses y las capacidades individuales de cada niño. En este sentido, conviene tener presente la atención a la diversidad, haciendo propuestas de actividades que permitan a los niños incorporarse desde diversos puntos de partida. Este es un principio clave en la manera de entender los procesos adaptativos. Ahora bien, tan importante es saber adaptarse al punto de partida de cada niño como saber hacer propuestas que le permitan ir cada vez más adelante, primero con la ayuda del adulto y progresivamente de manera más autónoma. Es decir, se trata de configurar prácticas educativas en las que el niño tenga la oportunidad y la ayuda para aprender nuevas competencias y para ejercerlas de manera progresivamente más autónoma.

Como ya hemos señalado, uno de los elementos más importantes cuando se trata de valorar un espacio de educación infantil es la atención personalizada que parte del análisis de las respuestas de los niños, respuestas diferentes porque no hay dos niños iguales y que, en la secuenciación de las situaciones, tiene siempre en cuenta el respeto del tiempo de cada uno. Porque, en los contextos de desarrollo para las personas, la valoración del tiempo debe estar siempre guiada por una perspectiva de flexibilidad, sin olvidar que el tiempo de los adultos puede entrar en conflicto con el de los niños. Encontrar el equilibrio entre la necesaria flexibilidad para adaptarse a los diversos ritmos y a la necesaria regulación de la vida en grupo es uno de los aspectos que nos hace constatar, una vez más, la complejidad de la intervención educativa en estas edades.

3. Contexto de competencia para las familias

Si bien el objetivo más importante de los servicios dirigidos a la infancia es el desarrollo armónico del niño, compartirlo con la familia se convierte en un requisito ineludible para garan-

tizarlo. En este sentido, un parámetro de calidad en la educación infantil viene determinado en gran medida por cómo se construyen las relaciones con las familias.

Vila (2000) resalta la importancia de la educación infantil como una de las formas más importantes de apoyo social a la familia para incrementar su competencia educativa.

Sabemos que la familia es el primer marco de referencia y la principal estructuradora de la vida del niño, por lo tanto, la acción cuidadora y protectora de los servicios educativos se debe dirigir y debe envolver a la familia como un todo. De esta manera, la intervención educativa se articula a partir de lo que aportan los niños y sus familias, sobre todo a partir de lo positivo que ya forma parte de su historia, de su bagaje (de lo que ya se ha adquirido, de lo que ya sabe...).

Si queremos que los servicios educativos de la pequeña infancia sean entornos que generen bienestar, la protección y el cuidado de los niños deben ir acompañados del buen trato y del soporte a las familias. Tal como afirma Salvador (2008), no se puede separar el bienestar del niño del bienestar de los adultos que lo cuidan. Niños y familias son realidades íntimamente relacionadas. Si queremos mejorar la calidad de vida de los niños, debemos abordarlas conjuntamente.

De entrada es necesario considerar el impacto que tienen las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación en las pautas de crianza y en las experiencias educativas que ofrecen a sus hijos.

> Si queremos comprender los procesos por los que los niños llegan a poseer las destrezas que les permiten participar en las actividades de los mayores [...] es necesario tener en cuenta las circunstancias y las metas de la familia y la comunidad [...] Entender las diferencias culturales e individuales es esencial para comprender el proceso de participación guiada y el propio proceso de desarrollo [...] Asumo que los grupos definidos culturalmente tienen metas y prácticas educativas que se adecuan a ellas (Rogoff, 1993).

La autora pone el acento en las atribuciones que diferentes culturas hacen de lo que se considera el desarrollo, y señala cómo se disponen de unos u otros medios para lograrlo. Este principio general se adecua, también, a lo que sucede en el con-

texto familiar: la propia definición de lo que es una familia, las funciones que tiene, las oportunidades de aprender y desarrollarse que ofrece a sus miembros que se encuentran supeditadas a los valores culturales de la comunidad donde está insertada.

Los progenitores construyen puentes que ayudan a los niños a entender nuevas situaciones. Pero, su mayor influencia se encuentra en la determinación que hacen sobre qué actividades están al abasto del niño, cuáles no lo están, cuáles le permitirán observar y en cuáles podrá participar.

Rogoff examina cómo se producen los procesos de participación guiada en culturas muy diversas. La autora considera que existen numerosas diferencias entre las culturas en las que, como la nuestra, el adulto se adapta al niño, y las culturas menos tecnificadas, en las que es el niño quien se adapta a las situaciones habituales de la familia en la sociedad.

Estas diferencias se encuentran en muchos ámbitos y, especialmente, en la presencia y el conocimiento de que los niños y niñas pueden ir construyendo respecto a la vida adulta. En nuestras sociedades, la separación estricta por edades y el hecho de que los más jóvenes aprendan aquello que se considera necesario en un contexto específico que tiene la finalidad de enseñar hace que los pequeños aprendan habilidades específicas para adaptarse a esta situación. En contraposición, muchos niños tienen pocas oportunidades de participar en actividades domésticas cotidianas, desconocen muchas cosas del trabajo de sus padres y, apartados del mundo de los adultos, tienen un mundo propio –el de los juguetes, los cuidadores...– a través del cual aprenden unas cosas y no otras. Como ha observado esta autora, las cosas son diferentes cuando el desarrollo del niño tiene lugar en una cultura en la que los niños están integrados en las actividades de los adultos y en la que los niños más mayores cuidan de los pequeños.

Debemos considerar la familia como un sistema de relaciones, donde la conducta de cada miembro es influida y, a la vez, influye en la de los demás; un sistema que tiene una estructura y unas pautas reguladoras de su funcionamiento que tienden a mantenerse estables. Asimismo, para poder avanzar y asegurar el bienestar de sus miembros, la familia debe poder adaptarse a circunstancias nuevas (nacimiento de un hijo, pérdida del trabajo de uno de los miembros de la pareja, ausencia

prolongada de un progenitor...), transformando algunas de sus pautas sin dejar, por eso, de constituirse como un referente para sus componentes. La familia como sistema tiene las funciones psicosociales de proteger a sus miembros y de favorecer su adaptación a la cultura a la cual pertenecen.

Los cambios en la manera de vivir, la incorporación de la mujer al trabajo externo, los divorcios y separaciones, los hogares monoparentales, las parejas formadas por miembros del mismo sexo, las familias reconstituidas, etc. han contribuido a que la familia nuclear esté expuesta a numerosas transformaciones. Necesitamos acercarnos a la diversidad de familias sin prejuicios morales, sin determinismos, con una actitud abierta que permita entender en qué medida las experiencias que viven sus miembros favorecen su crecimiento. Tal como afirma Schaffer (1990), la naturaleza de las relaciones interpersonales es el factor clave del desarrollo del niño en la familia, más que la propia estructura familiar.

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito familiar que se han ocupado de las características de las interacciones que parecen tener una mejor incidencia en el desarrollo de los niños indican que estas se caracterizan por darse en contextos que combinan:

- Un elevado grado de manifestaciones de afecto y de respeto.
- Un ambiente comunicativo, abierto y franco.
- Elevadas expectativas sobre las capacidades de los niños, y sobre sus posibilidades de cambio.
- Un ambiente en el que existen límites claros, razonables y flexibles que ayudan a ordenar y a regular la acción de todos los que conviven en él.

Las familias son diversas, y diversas son sus visiones y sus creencias sobre el crecimiento y el cuidado de los niños. No existe un modelo único de crianza. Los profesionales de la educación infantil, desde la aceptación de la diferencia, deben ayudar a poder discriminar aquello que es prioritario de aquello que no lo es tanto, deben ayudar a ir discerniendo aquello que es cierto de aquello que es opinable, evitando instruir o aleccionar, pero a la vez, proporcionando criterios y argumentos que ayu-

den a que cada uno desarrolle sus propios recursos y encuentre sus propias respuestas.

Es necesario aprender a tener expectativas ajustadas sobre las propias competencias como padres. No hay padres perfectos y los progenitores lo tienen que saber para vivir con tranquilidad con los sentimientos de incompetencia o de desbordamiento que a veces puede comportar el hecho de educar a un hijo. Estos sentimientos no son incompatibles con los cambios profundos asociados a la experiencia de la parentalidad, cambios que afectan a la propia manera de verse y de estar en el mundo y que, a menudo, modifican el sistema de valores. Ser madre, ser padre, constituye una «transición ecológica», en palabras de Bronfenbrenner, un auténtico cambio de rol de gran impacto en la trayectoria vital de las personas.

Por este motivo, acompañar y estar al lado de cada familia es una tarea tan delicada. Requiere una actitud reflexiva y flexible que permita ajustar la intervención a cada situación, a cada necesidad, a cada interés, a cada desazón. En definitiva, a cada niño y a cada familia. Parafraseando a Paniagua, los servicios dirigidos a la infancia pueden resultar un laberinto de pasiones. Se trabaja con padres y, sobre todo, con madres que aún están elaborando la separación de su hijo, lo que no es nada fácil.

Algunos autores señalan cómo debe ser el modelo de relación favorable para el desarrollo del niño entre profesionales y familia: la existencia de confianza mutua, el equilibrio de poderes (que ayuda a que cada contexto vea al otro como complementario y no como rival), y la orientación positiva (que se traduce en el rescate de los aspectos positivos, las expectativas positivas, en la valoración de los aspectos que funcionan).

Desde esta visión, son interesantes las consideraciones presentadas por Paniagua (2005) basadas en los diferentes modelos de relación profesional definidos por Cunningham (1988). Estos modelos se refieren a actitudes, expectativas y concepciones implícitas sobre quién tiene el conocimiento y el poder en la relación.

Así, desde el modelo del experto, quien sabe y quien decide es el profesional. Desde el modelo del trasplante se comparte el conocimiento con las familias, pero desde la consideración de que si la familia continúa la tarea de la escuela, el niño saldrá

beneficiado. No se tiene en cuenta que a veces "trasplantar" el estilo de la escuela a casa puede interferir en el rol de los padres. Desde el modelo del usuario, en cambio, se considera que los profesionales de la educación saben mucho sobre los niños y su educación, pero que quien más sabe sobre un determinado niño son sus padres. Desde este modelo, se apuesta por un intercambio de conocimientos en un plano de igualdad.

Acompañar desde este plano de igualdad requiere respeto, capacidad de escucha y de empatía, requiere evitar juicios de valor sobre las maneras de hacer y sobre las opiniones de las familias. Requiere diálogo, capacidad de generar acuerdos y mucha complicidad.

Solo así, los servicios educativos pasan a ser espacios comunitarios, de cooperación, donde el acompañamiento y el intercambio con otras familias y con profesionales refuerzan el sentimiento de pertenencia a la propia comunidad; ayuda a detectar posibles dificultades y a superarlas; así como a sentirse reconocido como primer y principal educador del hijo. Porque confrontar el propio modelo de intervención parental con el de los demás y con el de los profesionales permite reafirmar las propias actuaciones, cuestionarlas y reconstruirlas. O, dicho de otra manera, permite desarrollar una parentalidad positiva.

4. Desarrollo comunitario y cohesión social

Hoy sabemos que invertir tiempo y recursos para el bienestar de los niños y de las familias es invertir en cohesión social para el presente y para el futuro.

La atención educativa en la pequeña infancia es inseparable de una función que conduzca, tanto como sea posible, a compensar las desigualdades entre los niños, especialmente aquellas que son consecuencia de las condiciones sociales en las que crecen y se desarrollan. Así afirma Vila (2000):

> Entre otras cosas, hacer de la educación una fuente de igualdad social significa adaptarse a las distintas realidades y desarrollar una práctica educativa que incida tanto en las necesidades educativas de las niñas y niños como de sus familias.

El principio de atención a la diversidad, rasgo inherente en la condición humana, es una consecuencia de la voluntad de no profundizar en las desigualdades, de ofrecer a cada uno los retos y las ayudas que necesita para aprender y para poder desarrollar de forma armónica todas las capacidades.

La diversidad no se agota en el trato con las familias de procedencia extranjera. Como ya hemos dicho, las diversas formas de crianza también se dan en las familias nacidas en nuestro país. Las diferencias entre familias obedecen, por tanto, a muchas razones de origen social, de experiencia familiar, de país de origen, de creencias, de contextos relacionales...

Los cánones culturales condicionan la respuesta a las necesidades de los niños. Las condiciones sociales y económicas también son muy determinantes. Desde esta perspectiva, las pautas de crianza de una familia son únicas y específicas, pero a la vez comparten numerosos rasgos con las de otras familias del mismo grupo social. Podríamos decir, utilizando las palabras de Bronfenbrenner (1987), que las condiciones del macrosistema inciden de manera significativa en las del microsistema.

Cada cultura se hace visible, por lo tanto, en la forma de cuidar a sus niños; se hace visible en las opiniones, en los comportamientos y en los recursos que utiliza para responder a sus necesidades. Cada cultura, por lo tanto, tiene sus saberes, tiene sus elementos protectores y desprotectores de la infancia.

Desde esta diferencia, no nos cansaremos de decir que hay que acompañar a cada familia y singularizar cada intervención educativa para generar acercamiento, confianza y complicidad. Hay mucho en juego porque sabemos que los estilos y las prácticas educativas de las familias son determinantes en el desarrollo de los niños.

La intervención profesional plantea un proceso complejo de negociación y consenso de los propios implicados, donde se van introduciendo progresivos cambios desde la mirada "del otro" y el respeto ante las diferentes concepciones de las familias sobre la crianza de los más pequeños y la consideración de lo que son las "buenas prácticas".

En este marco, tanto la improvisación como la rigidez pueden provocar que las diferencias se resuelvan desde la rivalidad

y el conflicto, en lugar de hacerlo desde el acuerdo y el consenso de objetivos, con el consecuente riesgo de no resolverlas.

De esta manera, los servicios educativos de la pequeña infancia pasan a ser entornos de encuentro de muchas diversidades, pero a la vez espacios de reconocimiento, espacios de intercambio y de aprendizaje común. En definitiva, espacios de inclusión y de cohesión muy necesarios porque, en la configuración actual, los vínculos con el entorno son progresivamente más débiles.

Asimismo, para avanzar hacia una cultura de la pequeña infancia generadora de bienestar, es imprescindible que los profesionales de la educación infantil trabajen con otros agentes del territorio que inciden, también, en la mejora de la calidad de vida de los niños y en un crecimiento sano. Si tenemos claro que una función primordial de la familia consiste en la ayuda y el apoyo que proporciona al niño para que llegue a ser una persona emocionalmente equilibrada y capaz de establecer vínculos afectivos satisfactorios, entenderemos la necesidad de dar soporte a las familias de la comunidad.

Es necesario fortalecer vínculos estables para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario, relacional y comunitario entre los agentes educativos de la salud, sociales y culturales. Trabajar en red implica ir más allá del saber de cada disciplina para que el saber sea una elaboración colectiva. Trabajar en red facilita encontrar un lenguaje común y criterios conjuntos de actuación, aprovechar mejor los recursos de la comunidad e incrementar la equidad en el acceso a los servicios.

Los servicios educativos dirigidos a la pequeña infancia deben salir de sus espacios para involucrarse y cooperar con otros servicios y entidades para desarrollar, en el marco comunitario, iniciativas diversas de soporte y acompañamiento a las familias; iniciativas diversas de promoción de la cultura de la infancia. Así se perfila la definición de un servicio para la infancia que se configura como un lugar de "encuentro" donde las redes relacionales integran los valores comprometidos en un proyecto educativo que posibilita cambios sociales.

Estos procesos participativos ayudan a potenciar el desarrollo comunitario, de manera que, desde la población que utiliza los servicios dirigidos a la infancia, se optimizan los recursos

ya existentes, ya sean sanitarios, sociales, psicológicos o educativos; por tanto, se ayuda a favorecer el desarrollo infantil. En el inicio de este capítulo, comentábamos la importancia de vincular el primer y segundo ciclo de educación infantil para establecer puentes y dar continuidad al estilo educativo. Seguir trabajando para la educación infantil como una etapa única, sólida y con personalidad propia, independientemente de las formas organizativas que se adopten, debe ser un objetivo irrenunciable y debe servir, también, como instrumento útil para poder acompañar a las familias del territorio.

Para que los profesionales de la educación infantil construyan relaciones de confianza con todos los agentes del territorio necesitan proximidad, intercambio, reconocimiento, espacios compartidos y tiempo. Que eso pase a ser una realidad requiere necesariamente la implicación de los profesionales. Pero no basta, también es necesario el compromiso político que garantice el reconocimiento institucional y el liderazgo del proyecto.

Implicar a las instituciones y servicios dirigidos a la infancia en proyectos comunes es la mejor manera de corregir y reducir posibles déficits de capital social.

5. Una profesionalidad reflexiva y bien formada

Como hemos visto, los servicios educativos dirigidos a la infancia necesitan profesionales con una formación que les permita valorar las intervenciones diferenciadas, los tiempos diversos, no solo desde un punto de vista técnico, sino también desde un punto de vista emocional, disponiendo de las herramientas para acompañar, contener, tranquilizar y ayudar; en definitiva, para trabajar con los niños, las familias y la comunidad.

No obstante, y hasta cierto punto, sigue vigente una concepción reduccionista del profesional como cuidador en unos espacios de atención a los niños o del profesional como "técnico" que debe lograr unos resultados predeterminados a través de la aplicación de unas determinadas competencias.

Es necesario integrar estos dos enfoques, porque están íntimamente relacionados, y hablar de profesionales calificados para combinar «la atención, el aprendizaje, el bienestar y el

crecimiento global» (Peeters, 2008), desde una concepción amplia de educación que incluya el cuidado y el desarrollo.

Parafraseando a Paniagua (2009):

> Otra polémica siempre candente en Educación Infantil se plantea en torno a si los centros deben ser asistenciales o educativos, siendo esta última postura la más reivindicada por los profesionales. El término asistencial se utiliza refiriéndose a dos aspectos: por una parte, la respuesta a las necesidades de cuidado, fundamentalmente atención a las necesidades fisiológicas de los niños y, por otra, la respuesta a las necesidades fundamentalmente laborales de los padres.
> [...]
> La superación de esta dicotomía en una atención educativa de todas las facetas del niño es uno de los aspectos esenciales para una Educación Infantil de calidad. En este sentido, cada vez son más utilizados términos integradores en los textos más actuales para referirse a la educación en esta etapa: por ejemplo, el término *educare*, que une cuidado y educación, en el mundo anglosajón; o la expresión *accueil educatif* en el mundo francófono, que suma la palabra acogida a lo educativo.
> *El saber hacer de los y de las profesionales es complejo*, porque requiere traducir los conocimientos en una acción efectiva de una manera meditada, concretamente teniendo en cuenta el contexto social y cualquier implicación de la acción. (Cameron, 2008)

Este enfoque supone, en la práctica, la capacidad para desarrollar nuevos conocimientos y valores, la capacidad de crecer tanto personal como profesionalmente.

Por lo tanto, estamos hablando de una profesionalidad reflexiva, capaz de cuestionarse la propia práctica, abierta al cambio, con capacidad para encontrar nuevas soluciones a demandas complejas y de ajustar continuamente la intervención. En educación infantil, las situaciones siempre son cambiantes y complejas, y las tenemos que poder analizar para descubrir posibilidades y ofrecer respuestas ajustadas e intervenciones coherentes. Como señala José Leal, es necesaria una «permanente reflexión ética» de los profesionales.

Se hace evidente que, con el perfil profesional que hemos definido, es necesaria una reflexión rigorosa en nuestro país respecto a la formación inicial, formación actualmente aún demasiado orientada al dominio de técnicas, con contenidos a veces poco integrados y alejados de las necesidades reales de los protagonistas de estos centros. Desde esta concepción, los

resultados acaban siendo más importantes que las pequeñas acciones que forman los procesos, siendo precisamente estos procesos los que favorecen que pequeños y adultos crezcan juntos.

Hoy, la construcción de la profesionalidad exige nuevas competencias para una intervención educativa desde una perspectiva integral que posibilite reconstruir nuestra práctica y el discurso que lo argumenta.

Ser educador de niños y acompañar a sus familias requiere una elevada implicación personal y puede comportar, por lo tanto, un intenso impacto emocional. La formación inicial debería incidir más en esta dimensión emocional y trabajarla. Para ser una persona empática, para mantener una conversación asertiva, para ajustar la distancia óptima como profesional, no es suficiente con quererlo hacer, se debe aprender y saberlo hacer. La formación debe incluir, por lo tanto, contenidos que doten de recursos y estrategias para aprender a interaccionar de manera positiva con cada uno de los niños, para aprender a comunicarse diariamente con las familias, para saber comprender, contener, tranquilizar, reconocer, conducir reuniones, mantener entrevistas, etc. Desde el autoconocimiento de los propios puntos fuertes y de las propias limitaciones y dificultades, generadoras de incertidumbres e inseguridades, se deben adquirir herramientas para la escucha activa, estrategias para poder mantener una conversación asertiva, para saber hacer preguntas que ayuden al otro a abrir la mirada y a incorporar nuevos puntos de vista, evitando caer en la tentación de dar consejos. Se deben adquirir herramientas para aprender a desarrollar habilidades de reflexión y de indagación.

No es sencillo. En realidad, la toma de decisiones en estos centros y servicios es quizás una de las tareas más complejas. Por eso, no puede recaer tan solo en un profesional. Es necesario que, desde una tarea compartida, se elaboren planes de actuación. En este sentido, trabajar en equipo es una condición para la mejora profesional, ya que el análisis y la discusión sobre qué se hace, cómo se hace y por qué se hace es susceptible de aportar nuevos criterios y nuevas visiones para enfocar y ajustar la propia práctica, no solo en relación con los niños, sino también con las familias. Y cuando las personas se sienten implicadas en

un proyecto compartido que les hace crecer ganan, sin ningún tipo de duda, en motivación y en bienestar profesional.

Así, un proyecto de centro, compartido y consensuado, necesario en cualquier institución educativa, lo es aún más en estos servicios que se dirigen a una etapa crucial del desarrollo de los niños. Por esto consideramos imprescindibles los espacios de reflexión y de diálogo, entendidos como espacios formativos que permiten construir, en común, proyectos comunitarios y abrirse a nuevos retos, manteniendo los servicios dirigidos a la pequeña infancia en sistemas abiertos y permeables que faciliten actualizarse a nivel profesional, pero también crecer y evolucionar a nivel personal.

6. Para concluir

Hemos defendido una mirada global e integrada de la educación infantil, entendida como un contexto de desarrollo donde la competencia educativa más importante recae en las familias y, en consecuencia, buena parte de los objetivos que se proponen están relacionados con el trabajo conjunto con ellas. Hemos querido transmitir que la educación infantil es una educación compartida.

También hemos definido los servicios educativos dirigidos a la infancia como instituciones dinámicas porque las incidencias imprevistas forman parte de la cotidianidad, y porque ninguna de las muchas variables que intervienen en los procesos de interacción, con y entre los diferentes protagonistas, pueden pasar desapercibidas. Solo así podremos garantizar el cumplimiento de los objetivos de calidad previstos. En este escenario, es donde toma valor la profesionalidad de los centros de educación infantil, independientemente de su modelo organizativo; donde toma valor la intervención de profesionales reflexivos y flexibles con capacidad de ajustar su acción educativa y de dar respuesta a cada situación. Profesionales capaces de establecer vínculos positivos basados en el afecto y la estima, en la aceptación y el respeto, para poder escuchar y observar lo que el niño necesita en cada momento (un pequeño reto, contención, consuelo, ayuda, reconocimiento, etc.), sin avanzarse, evitando que tenga que hacer frente a situaciones que no le corresponden

como, por ejemplo, tiempos de espera excesivos, situaciones de poca atención personal, desorientación en espacios que aún no conoce, etc.

En un contexto de estas características, los niños no solo aprenden a "hacer" y a "saber" determinadas cosas; aprenden, también, que ellos pueden hacerlas y que cuentan con el soporte y el afecto de unos educadores decididos a ayudarlos; aprenden a ser más autónomos y más capaces de pedir y de recibir ayuda para superar, con garantías de éxito, los desafíos que se van encontrando. Y, de esta manera, la imagen que van construyendo de ellos mismos es esencialmente positiva, fundamentada en la seguridad de sus capacidades.

Los servicios de la pequeña infancia que hemos presentado son comunidades educativas de mucha proximidad, donde se establece una verdadera red de relaciones personales en diálogo constante entre los propios niños, entre los niños y los adultos y entre los adultos. Ofrecen un marco de relaciones estable basado en el respeto, y facilitan la posibilidad de aprender de los demás y con los demás, armonizando la diversidad de familias entendidas en su sentido más amplio.

Son servicios arraigados al territorio que trabajan con otros agentes educativos, sociales, de la salud y culturales para aprovechar mejor los recursos de la comunidad, para mejorar la equidad en el acceso a los servicios y promover una cultura de la pequeña infancia promotora del desarrollo. Esto significa una cultura que se fundamenta en una concepción del niño como persona capaz y que promueve su participación porque entiende que confiar en las posibilidades de crecimiento de cada niño es la mejor manera de dar respuesta a sus necesidades físicas, emocionales y sociales.

Una cultura que parte de la base que el niño no es objeto de atención, sino sujeto de derechos y libertades, sujeto digno de protección. Una cultura que pone el acento en incidir en el presente del niño porque sabe que no hay contradicción entre su bienestar presente y la búsqueda de su desarrollo. Una cultura generadora de bienestar y salud mental.

En definitiva, una cultura de la pequeña infancia que pone en el centro el valor del crecimiento de los niños, el valor del reconocimiento y el acompañamiento de las familias, así como

el valor de la comunidad solidaria y justa. Desde esta perspectiva, y desde una estrategia preventiva, hemos entendido que la pequeña infancia debe ser un objetivo prioritario de la intervención y la inversión pública, ofreciendo soporte a la función educativa de las familias con la creación de una red pública de medidas y servicios de proximidad y de calidad.

Bibliografía

Arnaiz, V. y Collinge, M. (2010). Una buena dirección condición para el buen servicio educativo. *Aula Infantil, 55*, 13-16.

Arnaiz, V. (2012). Hablemos de identidad. *Aula Infantil, 65*, 11-12.

Bassedas, E.; Huguet,T. y Solé, I. (2006, edició revisada). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 45-55.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología.

Cameron, C. (2008). *De què parlem quan diem competència*. Infància Europa – Xarxa de revistes europees. *Revista Infància*, Barcelona.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Temas de educación, Paidós/M.E.C.

Harris, P. (2013). El niño como antropólogo. *Infancia y Aprendizaje,* 2012, 35(3).

Kenneth, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Cognición y desarrollo humano. Paidós.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Paniagua, G. (2005). Modelos de relación profesional con las familias. *Aula de Infantil 25*.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Peeters, J. (2008). Els professionals, actors del canvi. *Infància Europa, 8*.

Salvador Beltran, G. (2009). *Familia. Experiencia grupal básica*. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer. Paidós.

Schaffer, H.R. (1990). *El context socio-familiar de l'infant*. Barcelona: Temes d'infància. Rosa Sensat.

Vila, I. (1999). *Família, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación, 22*, EOI- Ediciones.